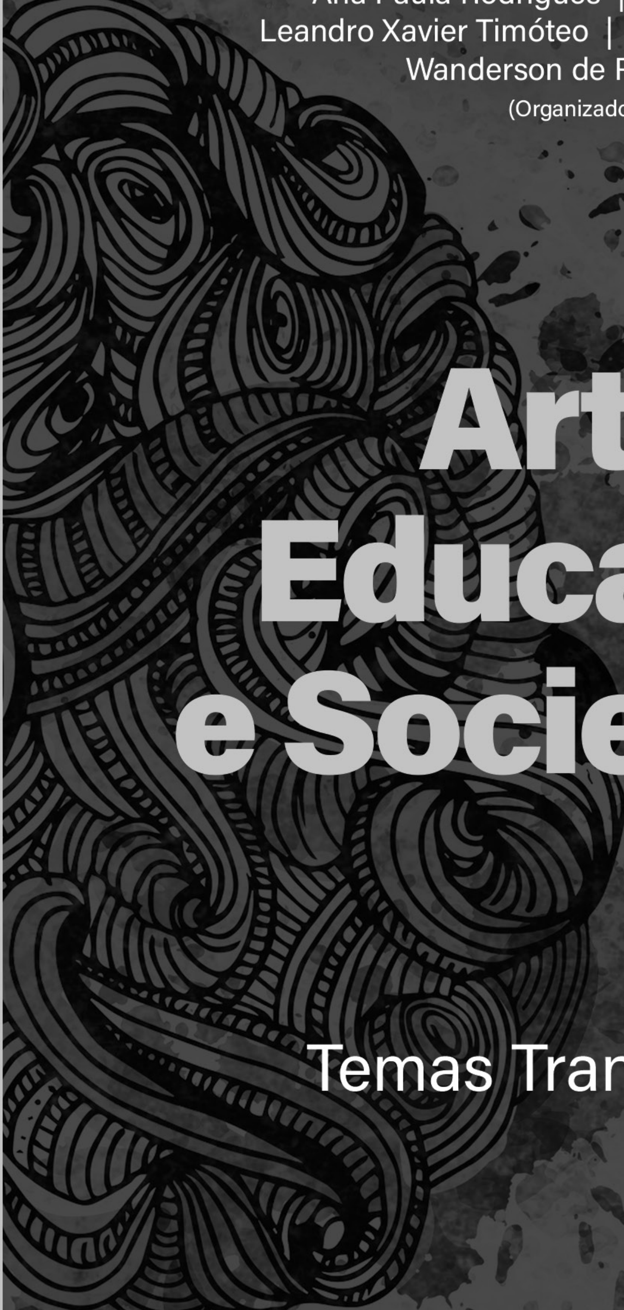
Ana Paula Rodrigues | André Dela Vale
Leandro Xavier Timóteo | Moacir Ferreira Filho
Wanderson de Paula Pinto
(Organizadores)

Arte, Educação e Sociedade

Temas Transversais

Atena Editora
Ano 2024

Ana Paula Rodrigues | André Dela Vale
Leandro Xavier Timóteo | Moacir Ferreira Filho
Wanderson de Paula Pinto
(Organizadores)



Arte, Educação e Sociedade

Temas Transversais

Atena Editora
Ano 2024

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

LINGUÍSTICAS, LETRAS E ARTES

Arte, educação e sociedade – Temas transversais

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Ana Paula Rodrigues
André Dela Vale
Leandro Xavier Timóteo
Moacir Ferreira Filho
Wanderson de Paula Pinto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Arte, educação e sociedade – Temas transversais / Organizadores Ana Paula Rodrigues, André Dela Vale, Leandro Xavier Timóteo, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Outros organizadores
Moacir Ferreira Filho
Wanderson de Paula Pinto

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2788-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.889243009

1. Arte. 2. Educação. I. Rodrigues, Ana Paula. II. Vale, André Dela. III. Timóteo, Leandro Xavier. IV. Título.

CDD 707

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A presente obra "**Arte, Educação e Sociedade – Temas transversais**" é fruto de discussões e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa **"Arte, Educação e Sociedade**" composto por docentes de diversas áreas do **Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI**. Trata-se de uma obra constituída por 10 capítulos, de forma colaborativa, e que reúne uma série de reflexões, estudos e pesquisas sobre a intersecção e diálogo entre arte, educação e sociedade.

Com linguagem acessível, sem perder profundidade analítica e metodológica, esta presente obra traz um conjunto de informações e contribuições relevantes para o universo acadêmico, como também para a reflexão docente e do cotidiano, tais como: novas interpretações sobre movimentos artísticos (artistas, estilos e crítica), a relação entre arte e educação (espaço escolar, formação e cultura, tecnologias educacionais) e manifestações cultuais e regionais. Cabe ressaltar, que os capítulos que compõem esta obra resultam de pesquisas já reconhecidas pela comunidade acadêmica e desenvolvida por professores com ampla experiência no campo da pesquisa e na docência.

Esta obra aborda uma variedade de perspectivas e análises que enriquecem nosso entendimento das intersecções entre esses domínios fundamentais: Arte, Educação e Sociedade. Vale destacar que nenhum assunto abordado aqui pretende se apresentar como esgotado, mas que sirvam de inspiração para futuros e novos estudos. Ademais, levantar temas para as discussões vigentes em nossa sociedade são de extrema importância para que assim, por meio da educação, possamos construir um mundo cada vez mais justo, fraterno e solidário.

Aproveitamos para agradecer a todos que, de alguma forma, colaboraram para produção dessa obra e sua divulgação.

Professores:
Ana Paula Rodrigues
Leandro Xavier Timóteo
Wanderson de Paula Pinto

"**Arte, Educação e Sociedade – Temas transversais**", livro que temos a honra de organizar, surge como resultado de trabalhos, estudos e pesquisas desenvolvidos junto ao **Grupo de Pesquisa: Arte, Educação e Sociedade** por professores e coordenadores do **Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI**. Grupo de Pesquisa formado em 2022, tendo com um dos seus pilares a interdisciplinaridade de temáticas, áreas do conhecimento e metodologias.

O Grupo de Pesquisa: Arte, Educação e Sociedade, justifica sua atuação considerando que o estudo e o entendimento da arte são de fundamental importância para pensar o percurso da humanidade através da história e os dilemas da nossa vida contemporânea e são, também, um instrumento/fonte importante para a discussão de temas educacionais. O estudo da arte e sua relação com a sociedade que a gera passa a ser um elemento a mais para enfrentarmos e ampliarmos nossa capacidade de pensar o mundo que herdamos e vivemos. Assim, estudar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a arte e sua relação com a sociedade e a educação, passa a ser imprescindível para o meio acadêmico e para o conjunto da sociedade.

Nessa obra, cada capítulo apresenta uma perspectiva única e significativa, abordando diferentes aspectos dessas relações que se apresentam como complexas e dinâmicas ao mesmo tempo. O capítulo 1 nos conduz por uma análise profunda do Barroco, não apenas como um período artístico, mas como um reflexo das crises sociais e culturais da época. O capítulo 2 nos apresenta um estudo de caso envolvendo o uso da arte como uma ferramenta para emancipação. Sua análise demonstra como a arte pode desempenhar um papel crucial na promoção da autonomia e da emancipação individual e coletiva.

Na sequência, o terceiro capítulo aborda a questão da violência na sociedade contemporânea, explorando suas raízes e impactos. O quarto, por sua vez, nos apresenta um estudo sobre o protagonismo feminino em uma comunidade quilombola, destacando a importância da valorização e da visibilidade das mulheres em contextos culturais específicos.

O capítulo 5, oferece a cada leitor e leitora, uma análise abrangente sobre o impacto das tecnologias digitais na educação e na cultura contemporânea. Os autores exploram como as mudanças tecnológicas estão transformando nossas práticas educacionais e culturais. Adiante, o sexto capítulo investiga as interações entre a cultura escolar e a cultura juvenil, examinando como esses dois universos se influenciam mutuamente.

Adentrando no mundo da museologia, o sétimo capítulo nos convida a refletir sobre o papel dos museus na promoção da inclusão social e cultural. No que se refere a aula de arte, o capítulo 8, discute a importância da criação de espaços adequados para o ensino de arte, articulando arquitetura, educação e

conhecimento. Sua reflexão destaca a necessidade de ambientes que estimulem a criatividade, a expressão e o pensamento crítico dos alunos.

Por fim, chegando ao término desta introdução, o penúltimo capítulo de nossa obra, examina as representações de gênero na música popular, analisando como as letras e imagens promovem ou desafiam estereótipos de gênero. Finalizando esta obra, o último texto explora os desafios e oportunidades da integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação. Suas reflexões fornecem orientações importantes para a utilização eficaz dessas ferramentas no contexto educacional.

Agradecemos a todos os que contribuíram para essa publicação, em especial aos nossos professores/autores, e esperamos, com essa obra, cooperar com o desenvolvimento do conhecimento e sua divulgação.

Organizadores:
Prof. Dr. André Dela Vale
Prof. Dr. Moacir Ferreira Filho

SUMÁRIO

BARROCO COMO ÉPOCA E COMO CRISE

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

André Dela Vale
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
http://lattes.cnpq.br/9671550769862609

RESUMO: Nesse capítulo vamos buscar demostrar que o Barroco pode ser estudado e interpretado para além de suas características estéticas e artísticas, podendo ser abordado também como um período histórico, uma época. Porém, essa época, tal qual o movimento artístico que gera e é reflexo, é uma sociedade também teatralizada, dada ao exagero, por vezes de "mau gosto", revelando uma sociedade desigual, conflituosa e, por tanto, em crise.
PALAVRAS-CHAVE: Barroco, Crise, Absolutismo, Época.

BAROQUE AS EPOCH AND AS CRISIS

ABSTRACT: In this chapter we will seek to demonstrate that the Baroque can be studied and interpreted beyond its aesthetic and artistic characteristics, and can also be approached as a historical period, an era. However, this era, like the artistic movement it generates and is a reflection of, is also a theatricalized society, given to exaggeration, sometimes in "bad taste", revealing an unequal, conflictual society and, therefore, in crisis.

INTRODUÇÃO

Nesse capitulo, vamos buscar abordar o Barroco também como um conceito de época, ou seja, não somente como um estilo artístico, mas como parte integrante de um processo histórico e social mais amplo. Parece-nos necessário pensar o Barroco como algo próprio da sociedade europeia do período. Embora preocupado na busca por caracterizar e categorizar a arte e arquitetura barroca, Wölfflin (2005) já anunciava que o Barroco deveria ser interpretado e estudado como um conceito de época, como um período histórico, como manifestação cultural e social de uma época.

DESENVOLVIMENTO

Para Maravall, (2009, p. 35)[1] há uma base cultural comum na Europa do século XVII que permitiu e ao mesmo tempo gerou a cultura barroca e a época barroca. Nesse sentido, há que se buscar uma interpretação geral da cultura barroca, sempre tendo em mente as especificidades e as diferenças de grau desse desenvolvimento do Barroco nos diferentes países. Maravall entende que:

> O Barroco espanhol não é senão um fenômeno inscrito na série das diversas manifestações do Barroco europeu, cada qual diferente das demais e todas submetidas à categoria histórica, única e geral de 'cultura do Barroco'. (MARAVALL, 2009, p. 35).

Outra preocupação desse autor é com a definição e uso do que chamou de "Conceito de Época". Conceito de Época (MARAVALL, 2009, p. 48-49-54) é a possibilidade de uma expressão, de uma formulação, de um conceito dizer sobre a realidade única (ou da forma geral) de uma cultura, articulando os elementos sociais, políticos e econômicos. O Barroco, nessa interpretação, abarca as mais variadas manifestações da vida social e toda forma de obra humana. Manifestações que abarcam de forma ampla, e com certa homogeneidade, a Europa do século XVII. O Conceito de Época deve ainda apresentar dois elementos importantes: uma conexão temporal e geográfica e possibilitar sua articulação com um conjunto grande de elementos da sociedade. Assim, a Europa em meados do século XVI e no século XVII apresenta-se como conexão temporal e geográfica do período barroco e o absolutismo[2] como elemento-chave da organização cultural e social desse período.

O Barroco pode também ser entendido como uma mentalidade de época, como uma forma de pensar o homem e tudo o que há ao seu redor. Nesse sentido, Maravall (2009, p.56) entende o século XVII como um século de extremos e de irracionalidade e, ao mesmo tempo, da busca científica e filosófica do seu oposto. Busca por racionalidade em um tempo de absolutismos e de disputas religiosas ao extremo (Reforma e Contrarreforma), e mais, absolutismo e religiosidade na formação das nações e na legitimação do poder, todo esse jogo como parte da cultura geral da Europa e como forma de pensar, como mentalidade. Maravall estabelece uma relação que nos parece de extrema pertinência para nossas próximas análises: o Barroco é caracterizado como uma expressão artística de mau gosto, deformada, sem equilíbrio, tal qual a sociedade que o forma. Nas palavras de nosso autor:

1 Tendo em vista a importância e a relevância dos aspectos discutidos pelo autor Maravall em seu livro "A Cultura do Barroco" (2009), nós o tomaremos como ponto norteador para a construção dessa nossa abordagem.
2 Os autores Falcon (2000a, p. 33-36) e Elias (2001, p.97-98) entendem que o absolutismo é incipiente nos séculos XV e XVI, mas plenamente estabelecido e como prática social consolidada na Europa do século XVII.

> O Barroco, como época de contrastes interessantes e, talvez, tantas vezes de mau gosto (individualismo e tradicionalismo, autoridade inquisitorial e abalos de liberdade, mística e sensualismo, teologia e superstição, guerra e comércio, geometria e capricho) não é resultado de influências multisseculares sobre um país cujo caráter configuraria, nem tampouco, é óbvio, de influências que, de um país dotado supostamente com tais características, seriam irradiadas sobre aqueles outros com os quais estaria relacionado. Não são razões de influência ou de caráter, mas de situação histórica, as que fizeram surgir a cultura barroca. Participam dessa cultura, consequentemente, todos os que se encontram conectados com tal situação, ainda que, em cada caso, isso ocorra de acordo com a posição do grupo em questão. (MARAVALL, 2009, p.57).

Como já enunciamos acima, o aspecto social, político e econômico primordial dessa sociedade que se forma em torno da cultura barroca, é o Estado Moderno, já uma realidade nos fins do século XVI e início do XVII, e entre suas práticas está tanto o absolutismo monárquico quanto a possibilidade de se pensar em liberdade, proporcionando ao mesmo tempo um profundo contraste social: a ideia de liberdade e sua recusa por parte da experiência absolutista, elementos estes que não estavam tão claramente enunciados nem no Renascimento, tampouco nos fins da Idade Média. Nas palavras de Maravall:

> Estudá-lo [o Barroco] é situar-se, de imediato, diante de uma sociedade submetida ao absolutismo monárquico e sacudida por anseios de liberdade; consequentemente, diante de uma sociedade dramática, gesticulante, convulsionada tanto por aqueles integrados ao sistema cultural vigente como por aqueles que incidem em forma de desvio, variadas e de diferentes intensidades. (MARAVALL, 2009, p.33).

Para Anderson (1985, p. 15-19) o absolutismo representa uma mudança em relação às práticas políticas, governamentais e de organização social dos estados monarquistas feudais, pois ao contrário de uma sociedade piramidal, estamental e fixa, o absolutismo buscava uma espécie de equilíbrio entre nobreza e burguesia, equilíbrio que o rei deveria equalizar. Esse equilíbrio poderia aparentar liberdade e ascensão social, mas no fundo acabaria por burocratizar a vida e a sociedade, consolidando uma sociedade de corte em que privilégios e poderes estão sempre em disputa.

O absolutismo pode aqui ser caracterizado, portanto, como uma forma de governo e de organização das relações sociais, em que o rei é a figura central dessa sociedade, e entendido como representante divino (BURKE, 2009, p.53), o ponto irradiador de poder e privilégios, que transforma a tradicional elite feudal de senhores em uma corte com privilégios, cargos e poderes em disputa. Privilégios e poderes (FALCON, 2000a, p. 32-33) tensionados constantemente pela presença da burguesia que busca igualar-se aos nobres de origem através do financiamento dos interesses reais e da compra de títulos de nobreza. Nesse sentido, o absolutismo não é um árbitro das relações entre nobreza e burguesia (ANDERSON, 1985, p.18), mas uma forma de controle social, de ascensão social e da busca pela permanência dos costumes e valores da nobreza.

A tradicional nobreza feudal chega ao período barroco já em um processo profundo de transformações de seus costumes e tradições (ANDERSON, 1985, P.31-35), pois de classe de proprietários de terras - terras essas que significavam poder, prestígio e fonte de riqueza, seja pela produção direta dessas terras, seja pelo controle e tributação de seus servos - passa a ter que operar em um mundo de capital e de relações financeiras. Torna-se, como já dissemos, elite de corte, o que exige que esses nobres tenham também que se adaptar a uma realidade distinta dos privilégios feudais, concorrendo com o sucesso dos burgueses. Para o nobre, seu prestígio, seu poder e seu sucesso não dependeriam mais de sua linhagem e da posse da terra, mas da capacidade de se adaptar a um mundo de negócios, de mercado, e da forma como se relacionava com a corte e com o rei, tornando sua ventura um exercício diário e de extrema complexidade.

Abordando a ideia de que o período barroco é um período de crise, Maravall (2009, 81-84) nos mostra como essa monarquia absoluta, como esse poder soberano nas mãos de uma nobreza hereditária e, não necessariamente mercantil, tinha dificuldade de manter e organizar a sociedade, já que essa situação também era nova para esse grupo dirigente. Não sabendo lidar com as novas condições sociais, não sabendo, portanto, governar, essa monarquia gera opressão, gera mais conflito social, pois sempre tem como solução para os problemas a cobrança de impostos, não só para arrecadar fundos, mas para manter as distinções sociais. Impostos que levaram boa parte da Europa a impactar-se com a penúria, com a fome e com o êxodo em direção às cidades. Assim:

> Em resumo, com raras exceções, uma classe [rei e nobreza] incapaz de buscar seu enriquecimento por meios propriamente econômicos, segundo a economia mercantil moderna; capaz, em contrapartida, de cerrar fileiras em defesa de seus privilégios, contra aqueles que estariam em condições de abrir brechas na sociedade se tivessem podido contar com a ajuda do poder. A atividade econômica do qual mais se aproximou, sem visão nenhuma dos problemas, foi a de impor a elevação dos preços dos arrendamentos e outras práticas semelhantes... (MARAVALL, 2009, p. 83).

O absolutismo barroco também transforma a vida das outras classes sociais. Os burgueses buscam fazer parte do poder e dos privilégios da nobreza de origem através da compra de títulos e de empréstimos, mas ainda são burguesia, ainda pagam impostos, ainda são uma classe menor do ponto de vista do prestígio social controlado pelos nobres, e também acabam dependendo das benevolências e das vontades do rei. Já do ponto de vista das camadas mais pobres, o período barroco também apresenta mudanças, pois há um processo de transformação na servidão. Anderson (1985, p.17-19) entende que há um deslocamento na forma de coerção das classes servis após o Renascimento, não significando que, no campo, as práticas servis desapareceram por completo, mas que agora os servos estão migrando para as cidades, tornando-se indivíduos e pertencendo, de alguma forma, ao ideal nacional em formação. Os homens tornaram-se indivíduos, membros da nação, mas não significa que se tornaram livres, como prometia o Renascimento

(FALCON, 2000a, p. 28-29), cuja promessa era que o homem passaria a ser entendido como um ser capaz e transformador, dotado de liberdade, de capacidade criativa, podendo conhecer a natureza e o mundo. Ao contrário, esse indivíduo está inserido em um mundo de aparências, continua submetido ao poder religioso e real, sendo o fruto de seu suor o responsável pelas regalias dos nobres, através de alta tributação (ANDERSON, 1985, p.34 e p.43-44), e sobrevive através da própria capacidade de trabalhar e comprar seu sustento, quadro bastante distinto da liberdade prometida pelo humanismo renascentista.

Hill (1990, p.38-39) aborda ainda que as práticas sociais para obtenção de cargos públicos ou de alguma forma de ascensão social e de direitos acabavam pertencendo somente às elites (nobreza, parte do clero e da burguesia) colocando a grande massa da população em um lugar de distanciamento, em posição secundária, sendo aqui entendido como povo não o conjunto completo da população, mas apenas os que detêm propriedades. Quem não tem propriedade, portanto, não tem voz nessa sociedade (HILL, 1990, p.41), condição radicalmente oposta à figura do rei, centro dessa sociedade. Não bastasse não possuir grandes expectativas de ascensão, e ser submetida pela Igreja e Estado, a grande maioria da população tinha que arcar com a parte mais pesada dos impostos, "*não sendo casual que os coletores de impostos viessem acompanhados de fuzileiros e que revoltas populares espocassem em toda parte*" (CHAUI, 2000, p.81). Não só com os impostos, mas também com a inflação, sofriam os homens, mulheres e crianças pobres, consolidando uma população bastante grande de despossuídos em uma época em que as possibilidades econômicas se abriam para uns poucos afortunados (HILL, 1990, p. 42-44). Forte tributação, condição pouca de ascensão social, distanciamento, tanto da política quanto do acesso à educação, o condicionamento a um salário de poucas possibilidades, vão levar as populações a se revoltarem constantemente.

Como consequência dessa condição de vida da maior parte da população, submetida pela soberania monárquica e, assim, sufocando a experiência renascentista, o período barroco também se deparou com protestos, com inconformismos, banditismos, revoltas, sempre se utilizando da força física e da lei para reprimi-los. Nesse contexto, traições, intrigas, vilanias de todos os tipos, jogos, apostas, prostituição e produções artísticas, serão formas de se buscar brechas na autoritária trama social para conseguir informações, revanches políticas e expressar pensamentos. Como forma de tentar lidar com os dramas sociais do século XVII, vivenciou-se um êxodo populacional em direção às principais cidades, gerando mais problemas sociais, mais revoltas, mais insatisfação. Entendendo esse processo de penúria e revolta social como mais um elemento da crise econômica e social que é o Barroco, Maravall assim considera:

> No final do século XVI, à medida que se começa a falar do Barroco, não podemos nos esquecer desses grupos de pícaros, ganha-pães e mendigos que inundam as cidades, como também desses bandos de vagabundos, falsos peregrinos e bandoleiros que andam errantes pelos caminhos da Europa... Essa massa de indigentes, deslocados e cheios de rancor, surgiram das guerras, das epidemias, da opressão dos poderosos, da falta de trabalho à que obriga a crise da economia. (MARAVALL, 2009, p. 106).

Outro aspecto que tencionará o período barroco, em especial no século XVII, são as proliferações de conflitos armados. É nesse momento da história europeia que os Estados Nacionais desenvolvem não só a burocracia administrativa para controlar os impostos e comércio, mas também estabelecem seus exércitos permanentes (ANDERSON, 1985, p.29). Os exércitos, em praticamente todo o século XVII, serão formados, prioritariamente, por mercenários, e isso, por dois motivos: eram pessoas já treinadas para o ofício e também uma forma de não colocar armas nas mãos da maior parte da população, que é pobre e já bastante insatisfeita, ou seja, não armar os camponeses e os pobres da cidade. Hill (1990, p. 45-48) chega a indicar o surgimento do exército como uma espécie de resposta para com o povo, já que este se revoltava constantemente durante os períodos de fome e más colheitas no decorrer do século XVII.

O autor Anderson nos apresenta um conjunto de números bastante impressionante sobre o século XVII, como forma de demonstrar o quanto o período barroco era de extrema violência. Sobre a formação dos exércitos, considera: "*Os exércitos de Felipe II [da Espanha – século XVI] montavam a cerca de 60 mil homens, enquanto cem anos mais tarde os de Luis XIV [da França – século XVII] atingiam 300 mil*" (ANDERSON. 2000, p. 29), ou seja, em menos de um século criou-se na Europa barroca a necessidade de um exército cinco vezes maior. Anderson traz outro dado sobre a questão militar, ainda mais perturbadora: o século XVII vivenciou apenas sete anos sem guerras importantes (2000, p.32). Se contarmos, portanto, as de menor importância, temos um século efetivo de guerras, por isso Anderson considera:

> A virtual permanência do conflito armado internacional é uma das marcas registradas do clima geral do absolutismo. A paz era uma exceção meteorológica nos séculos de seu predomínio no Ocidente. (ANDERSON, 2000, p. 32).

Paker (1995), ao abordar a importância do soldado no decorrer do período barroco, traz dados próximos aos de Anderson, nos ajudando ainda mais a pensar a dimensão que a guerra passava a ter no século XVII, agora como uma política de Estado, como forma de pensar o domínio de territórios ou mesmo como forma de se lidar com as características dessa vida barroca:

> Em 1641, Fulvio Testi, poeta e diplomata de Ferrara, escrevia 'Este é o século do soldado'; e tinha razão. Por um lado, na Europa nunca houvera tantas guerras; por outro nunca exércitos tão numerosos tinham estado empenhados nas operações militares. Durante todo o século XVII houve apenas quatro anos de paz absoluta. O Império Otomano, a Áustria e a Suécia estiveram em guerra de dois anos em três, a Espanha três em quatro, e a Polônia e a Rússia quatro anos em cinco. Em 1600, quando a Espanha combatia contra a Inglaterra e a Holanda, e a França contra a Sabóia, os exércitos em ação na Europa deviam contar, no total, com menos de 250.000 homens. Em 1645, esse número deve ter duplicado, já que havia mais de 200.000 soldados a combater na Alemanha e nos Países Baixos no âmbito da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), 100.000 estavam empenhados em guerras civis nas Ilhas Britânicas, e outros ainda militavam nos conflitos entre a França e a Espanha, a Dinamarca e a Suécia e o Império Otomano em Veneza." (PAKER, 1995, 37).

Cabe ainda lembrar que manter uma máquina de guerra constante, manter um "clima de guerra", cobrando para isso altos impostos, é uma forma não só de controle das grandes populações, como também de manter uma reserva de mão de obra tanto para o próprio campo de batalha, como para uma indústria em princípios de desenvolvimento (HILL, 1990, p.44). Período de desordem entre classes e Estado, período de insegurança e conflito, período, portanto, de crise. O absolutismo barroco significou o sufocamento de direitos para a grande população, e também de mudanças intensas no que podemos chamar de "sociedade de corte", pois com a necessidade cada vez maior de arrecadação de impostos e de verbas, as monarquias absolutistas acabaram por desencadear um processo também de descontentamento da nobreza, pois essa vê seu privilégio de classe ser, agora, vendido aos burgueses (ANDERSON, 1985, p.50-52), cada vez mais presentes e gozando do direito de estar na presença do rei.

Comentamos a importância da presença do rei nessa sociedade de absolutismo barroco, mas entendemos ser necessário discorrer um pouco mais sobre a figura, a etiqueta e a centralidade da pessoa do rei. Primeiramente é preciso recordar que o rei ao ser coroado pela Igreja torna-se ungido, seu poder vem de Deus, ser rei é um direito divino (CHAUI, 2000, p.82-83). Assim, desse ponto de vista, o rei não representa só o governo, mas representa Deus perante seus governados, existindo uma junção entre o corpo físico/divino e o corpo político do rei. O rei, ao ser detentor desse poder absoluto, ficava acima da justiça e das obrigações da lei (BURKE, 2009, p.52). Esse é um dos fatores preponderantes para que, em torno da pessoa do rei, lugar em que se exerce o poder e o privilégio, se constitua uma sociedade de corte, servindo de proteção e de aparato governamental.

Nessa sociedade de corte que se forma em torno do rei, tudo passa a ter um protocolo extremamente rígido e de profundo cerimonial. O "Toque Régio"[3], a coroação, o despertar e o deitar do rei, o nascimento do herdeiro real, e quase todas as atividades públicas e privadas (que se misturam e se confundem no caso do rei) envolvendo a realeza, servirão como demonstração do poder real, já que os nobres disputavamm intensamente tal honra e prestígio, pois significava, por sua vez, estarem agraciados pela figura do rei. Elias (2001, p. 98) afirma que é no governo de Luis XIV que se forma e que se vive de forma mais profunda a sociedade de corte, representando uma mudança na forma de vida da nobreza se comparada, por exemplo, com o fim da Idade Média e início do Renascimento ou mesmo com o período pré-revolucionário do século XVIII.

Tomemos o cerimonial do despertar do rei como exemplo: logo pela manhã o rei é acordado pelo criado que dormia toda noite aos pés de sua cama, iniciando-se assim um processo bastante rigoroso de procedimentos e hierarquias junto à corte real. Em seguida, as primeiras portas do quarto real são abertas para os pajens, dando a notícia do início do

3 "Toque Régio" é um tipo de celebração, de caráter religioso, que acontecia em datas comemorativas, como a coroação, em que se acreditava que se o rei tocasse as feridas de escrófula de seus súditos, estes seriam curados, tendo em vista o rei ser um ungido, carregando funções e poderes religiosos em sua pessoa. Sobre esse assunto ver: BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

despertar do rei, começando-se imediatamente os preparos na cozinha. Com o despertar sendo anunciado, dirigem-se ao quarto as pessoas que ocupam lugares de prestígio na corte, cada um tendo um papel bem definido na cerimônia: um entrega as calças, outro, sua camisa, dois outros vestem seus sapatos, outros dois começam a vestir as roupas oficiais etc. Para Elias (2001, p.101), "*esse privilégio seguia uma hierarquia muito precisa. Havia seis grupos diferentes de pessoas com permissão para entrar, um após o outro*", e cada grupo com um papel e uma posição social distinta nessa vida em sociedade de corte. Chama-nos a atenção que esse processo de protocolo, quase teatral (típico do barroco), era um elemento de diferenciação social dentro e fora da corte. O rei, ao distribuir favores e privilégios ou demonstrar seu desagrado, poderia, por exemplo, impedir a participação de um determinado nobre em audiências e festas que tivesse, por algum motivo, entrado em desgraça perante as vontades reais. A etiqueta, (ELIAS, 2001, p.102), essa cena teatral, do rei perante sua corte e da corte perante seu rei, tem uma função simbólica bastante importante dentro da estrutura de poder. Estrutura de poder que será gerenciada pelo rei e que buscará sempre um desequilíbrio/equilíbrio entre quem ocupa provisoriamente um determinado papel. Como essa etiqueta tem um papel simbólico e de prestígio, o rei controlará sua corte e o que nela acontece utilizando-se da concessão ou não desses privilégios, mantendo assim a nobreza sempre próxima e dependente. Para Elias:

> A ordem hierárquica na sociedade de corte oscilava incessantemente. O equilíbrio no seio dessa sociedade era muito instável, como dissemos. Às vezes, tratava-se de pequenos abalos, quase imperceptíveis, que alteravam ininterruptamente a posição dos indivíduos e sua distância em relação aos outros. Acompanhar esses abalos, estar a par de suas causas e consequências, era algo vital para os cortesãos. Pois era perigoso comportar-se de modo hostil em relação a alguém cuja trajetória na corte estivesse em ascensão. Não menos perigoso era ser abertamente amistoso em relação a alguém em queda dentro da hierarquia... (ELIAS, 2001, p.108).

Não só o processo de estar na presença do rei receberá essa teatralidade dos papéis sociais, mas a forma como o rei será abordado pela arte também acabará tendo todo um jogo de cena e prestígio. Ao observarmos a imagem clássica de Luís XIV[4] (1700), em que o rei aparece já um pouco envelhecido, percebemos um conjunto de elementos do Barroco, tais como a riqueza de detalhes, a teatralidade e o cerimonial, elementos rebuscados, tendo em vista a postura do rei, vestindo roupas de gala, de extrema pompa e um cenário ao fundo com uma cortina trazendo uma sensação épica para a cena, aparecendo no canto esquerdo uma coluna de seu palácio com figuras mitológicas. O rei é representado de forma imponente, seguro de si e de seu lugar, de rei escolhido por Deus para governar, de senhor sábio e magnânimo. No entanto, trata-se de uma imagem distante da realidade do estado de coisas vivenciado pelos homens em seu governo: como já dissemos, esse momento histórico é um período de guerras incansáveis e intermináveis, é período de fome

4 Rei Luis XIV (1700). Hyacinthe Rigoud. Louvre. Paris.

e de pobreza, de êxodo rural, de insegurança, o mundo e a vida não são tão tranquilos e seguros, tal qual a representação real. Porém, cabe salientar que as monarquias se utilizarão da arte como forma de persuasão (BURKE, 2009, p.31) de seus súditos (o mesmo acontecerá com a utilização da arte por parte da igreja), ou seja, a imagem não tem só um papel meramente de celebração, mas de convencimento do lugar do rei perante a sociedade. Para Burke:

> Nesses retratos solenes, a pessoa é geralmente apresentada em tamanho natural ou até maior, de pé ou sentada num trono. Os olhos do retratado estão acima dos olhos do espectador, para sublinhar sua posição superior. O decoro não permite que ele seja mostrado usando as roupas do dia-a-dia. Usa armadura, como símbolo de coragem, ou roupas ricas, como sinal de posição social elevada, e está cercado por objetos associados ao poder e à magnificência – colunas clássicas, cortinas de veludo etc. A postura e a expressão transmitem dignidade. (BURKE, 2009, p. 31).

Em um outro quadro real, Carlos I[5] é também representado por Van Dyck (1635) como um rei digno de sua função e lugar, no caso, em uma caçada, acompanhado de serviçais e de seu cavalo. É interessante pensar que essa teatralidade com a qual é representado – em especial Carlos I, também com uma tranquilidade, imponência e segurança, no período do absolutismo barroco – não significa necessariamente sinônimo de paz. Carlos I viu sua corte e sua burguesia, inspirando sua população, a promoverem uma guerra civil contra ele, rei ungido por Deus, contra seu lugar e posição de superioridade divina, acabando por ser executado pelos seus próprios súditos. Tanto a figura de Luis XIV quanto a de Carlos I, citados aqui, ajudam-nos a pensar a realidade do período que estamos abordando. Cada rei, tendo em vista as características próprias de seus reinos, vivenciou a realidade barroca de formas distintas, e ao mesmo tempo, próximas: distintas, pois cada rei acaba tendo um final extremamente diferente um do outro, e próximas, pela busca de caracterizar-se como centro irradiador de poder e honra.

Os reis também podiam ser pintados e representados buscando-se formas alegóricas, com intuito de mostrar como o rei era o legítimo governante, mostrando-o em cenas dramáticas ou no que Burke (2009, p. 29) chamou de "pequenos teatros", aproximando-o de figuras mitológicas e heroicas, como no quadro "Triunfo de Luis XIV"[6] de Joseph Werner (1664) em que o rei é representado como Apolo, rodeado de seres divinos e mitológicos, em uma cena de profunda extravagância típica do Barroco, numa clara alegoria aos seus atos heroicos (BURKE, 2009, p. 40-41), mostrando e persuadindo seus súditos, devendo estes também fazerem essa relação: seu rei é um ser divino, por isso os governa. A corte e seu rei representam não só um estilo rebuscado e protocolar, alegórico e decorativo (ELIAS, 2001, p. 100), mas o tipo de estrutura e dominação social que o absolutismo barroco implementou: período de tensão social, imprevisibilidades, teatralidade e crise.

5 Rei Carlos I (1635). Von Dyck. Louvre.
6 Triunfo de Luis XIV (1664). Josefh Werner. Castelo de Versalhes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos que aqui discutimos, podemos pensar no Barroco como época e essa época como crise. Essa crise econômica e política, percebida e sentida no século XVII, pode ter sido interpretada e significada por diferentes formas nos diferentes países europeus, podendo mesmo nem ter sido uma crise permanente, mas acabou por tornar-se uma crise social, mudando os comportamentos das pessoas e das sociedades em direção ao Barroco. Para Maravall (2009, p.69-70), ao tornar-se uma crise social, fez surgir sobre a sociedade europeia mecanismos de controle e de repressão, mudando o estado social desses homens, criando uma nova cultura. Assim, o Barroco surge da situação crítica, de crise, de conflito e de repressão em que estavam inseridos os homens europeus. Crise social e econômica europeia, que gera conflitos e repressões, que transforma o comportamento social, gerando uma nova cultura e, consequentemente, constituindo-se como uma época histórica.

Para Maravall, o século XVII não conseguiu resolver, ou mesmo ampliar as conquistas renascentistas, as possibilidades de liberdade e de inovação. Ao contrário, viu gerar crises, conflitos, restrições na liberdade, frustrações. Nas palavras do nosso autor:

> A recessão e a penúria que no plano econômico se impõem desde o final do século XVI, o desconcerto e incômodo gerados pelos repetidos conflitos entres Estados, a confusão moral que deriva de todo um estado anterior de expansão, os injustificáveis comportamentos eclesiásticos e as críticas que promovem, originando consequências de relaxamento ou atitudes patológicas de exacerbada intolerância, estes e muitos outros fatores de condição similar afetaram as consciências que o movimento da época precedente havia forjado e tornado mais eficazmente impressionáveis. (MARAVALL, 2009, p.75).

Essa sociedade em crise do século XVII, gerada pelo desenvolvimento de um sistema político que usa a violência e o privilégio como forma de manter sua estrutura de poder, gerou uma sociedade em todos os seus sentidos conflituosa, dramática, tensa e contraditória. Inevitavelmente a arte barroca, produzida por essa sociedade barroca, irá ter em seus instintos, em suas escolhas estéticas, em sua forma de pensar e ver o mundo, elementos também conflitivos, dramáticos, tensos, de “mau gosto”, uma arte que beira a irracionalidade e a crise. É nesse sentido que entendemos que o Barroco não é só um modelo estético, mas uma cultura mais ampla e complexa, em que a arte é resultado-reflexo-crítica-entendimento dessa sociedade vivida no período. A arte barroca é tensa, extravagante e cheia de contrastes, tal qual a sociedade em crise que a gera, explicando, conectando e possibilitando o entendimento melhor das categorias estéticas e artísticas e de visões de mundo que entendemos como Barroco. Mesmo em um mundo de tensão, de conflito, de pressões, disputas e controles religiosos e políticos, de combate à liberdade, é possível pensar ainda na força do enfrentamento social, mesmo que individual, do artista, pois sua arte acaba também por representar e criticar a sociedade que a gera.

Para Maravall (2009, p. 93) “o repertório temático do Barroco corresponde a esse íntimo estado de consciência”, articulando-se e respondendo a sociedade em crise do século XVII, justificando o esforço de entender o Barroco como época e como cultura em crise. Nas palavras de Maravall:

> Por isso dissemos que era imprescindível, para entender a crise do século XVII, atentar para a situação do signo contrário na centúria anterior. Também por isso sustentamos que a cultura barroca não se explica se não levarmos em conta uma situação básica de crise e de conflito, através da qual a vemos constituir-se sob a pressão das forças de contenção que dominam, mas não anulam – pelo menos em um último testemunho de sua presença – as forças libertadoras da existência individual. Essas energias do individualismo que se procura submeter de novo à fôrma estamental, para conservação da estrutura tradicional da sociedade, revelam-se, contudo, de quando em quando, sob uma ordem social férrea, poderosa, que as sujeita e organiza; mas, por isso mesmo, revelam-se constrangidas, de certo modo deformadas, pelo esforço de acomodação ao espaço social que as obriga autoritariamente...Sempre que se chega a uma situação de conflito entre as energias do indivíduo e o contexto no qual ele deve ser inserido, produz-se uma cultura gesticulante, de expressão dramática. (MARAVALL, 2009, p. 90).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETHENCOURT, Francisco. **História das Inquisições – Portugal, Espanha e Itália, séculos XV-XIX**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

BURKE, Peter. **A Fabricação do Rei**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BURKE, Peter. **O Que É História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURKE, Peter. **O Renascimento na Itália**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

BURKE, Peter. “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro”. In: BURKE, P. (org.) **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p.7-37.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – Entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUI, Marilena. **Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FALCON, F. J. C. “Tempos Modernos: a cultura humanística”. In: RODRIGUES, Antonio Edimilson M. e FALCON, Francisco José Calazans. **Tempos Modernos – ensaios de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a, p. 19-48.

FALCON, F. J. C. “A Crise dos Valores Morais, Religiosos e Artísticos”. In: RODRIGUES, Antonio Edimilson M. e FALCON, Francisco José Calazans. **Tempos Modernos – ensaios de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b, p. 157-179.

HILL, Christopher. “Os Pobres e o Povo na Inglaterra do Século XVII”, In: KRANTZ, Frederick. **A Outra História – Ideologia e protestos populares nos séculos XVII-XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990, p.34-53.

HILL, Christopher. **A Revolução Inglesa de 1640**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

MARAVAL, José Antonio. **A Cultura do Barroco**. São Paulo: Edusp, 2009.

PARKER, Geoffrey. “O Soldado”. In: VILLARI, Rosario (Org.) **O Homem Barroco**. Lisboa: Editorial Provença, 1995, p. 35-57.

VILLARI, Rosario. (Org.) **O Homem Barroco**. Lisboa: Editorial Proença, 1995.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e Barroco**. 5ª. Edição, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

CAPÍTULO 2

ARTE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO USO DA ARTE COMO FERRAMENTA EMANCIPADORA EDUCACIONAL E CONSTRUTORA DE ANÁLISES CRÍTICAS SOCIAIS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI DE GUARULHOS

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Moacir Ferreira Filho
Centro Univrsitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/6412290605923788

RESUMO: O presente estudo investiga a utilização da arte como ferramenta educacional emancipadora e crítica nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito. A pesquisa analisa a resposta dos alunos ao uso de elementos artísticos nas aulas de disciplinas como História do Direito, Filosofia do Direito, Direito Romano, Antropologia e Sociologia Jurídica, Metodologia Científica e Teoria Geral do Processo. Através de um questionário anônimo, foram coletados dados sobre as percepções dos alunos quanto ao impacto da arte no aprendizado, fixação de conteúdo, promoção de diálogos e estímulo à criatividade e imaginação. Os resultados mostram que 81% dos alunos são do curso de Direito e 52% dos respondentes indicaram preferência por aulas que combinam elementos artísticos no início e no fim. A maioria dos alunos (97%) acredita que a arte pode estimular a criatividade e contribuir para um ambiente de aprendizado inspirador. Além disso, 87% afirmaram que a inclusão de atividades artísticas promove a comunicação entre aluno e professor. Os dados qualitativos revelam que os alunos percebem a arte como um meio eficaz de tornar as aulas mais dinâmicas, ajudando na compreensão de conceitos complexos e promovendo um ambiente educacional mais interativo e engajador. O estudo conclui que a arte desempenha um papel significativo na educação, não apenas como ferramenta de ensino, mas também como meio de promover a emancipação social e o desenvolvimento crítico dos alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Sociedade, Emancipação, Crítica Social.

ART, EDUCATION AND SOCIETY: A CASE STUDY FROM THE USE OF ART AS AN EDUCATIONAL EMANCIPATING TOOL AND CONSTRUCTION OF CRITICAL SOCIAL ANALYSIS AT CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI GUARULHOS

ABSTRACT: The study investigates the use of art as an emancipatory and critical educational tool in Administration, Accounting and Law courses. The research analyzes students' response to the use of artistic elements in classes in subjects such as History of Law, Philosophy of Law, Roman Law, Legal Anthropology and Sociology, Scientific Methodology and General Process Theory. Through an anonymous questionnaire, data was collected on students' perceptions regarding the impact of art on learning, content retention, promotion of dialogue and stimulation of creativity and imagination. The results show that 81% of students are Law students and 52% of respondents indicated a preference for classes that combine artistic elements at the beginning and end. The majority of students (97%) believe that art can stimulate creativity and contribute to an inspiring learning environment. Furthermore, 87% stated that the inclusion of artistic activities promotes communication between student and teacher. Qualitative data reveals that students perceive art as an effective means of making classes more dynamic, helping to understand complex concepts and promoting a more interactive and engaging educational environment. The study concludes that art plays a significant role in education, not only as a teaching tool, but also as a means of promoting social emancipation and the critical development of students, contributing to a fairer and more critical society.
KEYWORDS: Art, Education, Society, Emancipation, Social Criticism.

1. INTRODUÇÃO

A indissociável relação entre arte, educação e sociedade é um tema que permeia debates há muito tempo. A arte, em suas diversas formas de expressão, possui um potencial transformador inegável, servindo como ferramenta de emancipação individual e social, além de estimular o desenvolvimento de análises críticas sobre o mundo. Vale destacar que a arte é um conceito polissêmico que admite algumas definições, entre elas, para esse estudo considerar-se-á a arte como "o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana" (FERREIRA, 2014) Esse conjunto de atos, muitaz vezes, também pode ser utilizado como ferramenta de emancipação e crítica.

Neste estudo de caso, exploramos o uso da arte como ferramenta emancipadora educacional e construtora de análises críticas sociais no curso de Administração, Ciências Contábeis e Direito do Centro Universitário FAVENI na cidade de Guarulhos.

Através da aplicação de elementos artísticos em aulas de diferentes disciplinas, como História do Direito, Filosofia do Direito, Direito Romano, Antropologia e Sociologia Jurídica, Metodologia Científica e Teoria Geral do Processo, buscamos analisar a reação e a relação dos alunos com a arte enquanto um meio de: 1. Levantar críticas sociais; 2. Fixar conteúdos; 3. Emancipá-los do ponto de vista social. Para tanto, foi aplicado um questionário anônimo aos alunos, o qual possibilitou a coleta de dados relevantes sobre suas percepções e experiências com a utilização da arte enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem.

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o papel da arte na educação, evidenciando seu potencial para promover a emancipação social dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais crítica e justa. Objetivou-se, portanto: 1. analisar o uso da arte como ferramenta emancipadora educacional e construtora de análises críticas sociais no Centro Universitário FAVENI; 2. Investigar a reação e a relação dos alunos com a arte enquanto um meio de levantar críticas sociais; 3. Avaliar a efetividade da arte na fixação de conteúdos; 4. Analisar a contribuição da arte para a emancipação social dos alunos.

Ademais, vale lembrar que este estudo de caso se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário anônimo aplicado aos alunos que participaram das aulas com a utilização de elementos artísticos.

2. DESCRIÇÃO DAS AULAS E DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Durante as aulas de História do Direito, Filosofia do Direito, Direito Romano, Antropologia e Sociologia Jurídica, Metodologia Científica e Teoria Geral do Processo ministradas pelo Professor Moacir Ferreira Filho ao longo do 1º aos 4º semestres do Curso de Direito do Centro Educacional FAVENI de Guarulhos foram introduzidos, com frequência aleatória, elementos que pudessem ser introdutórios, fixadores ou conclusivos em relação ao tema da aula do dia.

Para citar um exemplo, na aula de Sociologia Jurídica, ao discutir o conceito de "Indústria Cultural da Escola de Frankfurt", foi utilizada a música "Admirável chip novo" da cantora Pitty, e ainda, para a discussão do contexto democrático em curso, foi utilizada a canção "Como nossos pais" de Belchior a fim de ilustrar o modo como a arte era feita de modo velado para fazer determinadas críticas socias e ser um sinal de vontade de libertação contra as repressões que se apresentam de tempos em tempos, cada uma a seu modo. Vale destacar que, a depender do tema e da densidade da aula, mesmo que não houvesse algum elemento artístico que combinasse diretamente com a temática, como por exemplo em Teoria Geral do Processo, a aula era encerrada com a leitura de um poema como um modo de "quebrar o gelo", principalmente, em clima de final de semestre. A devolutiva dos discentes poderá ser verificada a seguir.

3. DO QUESTIONÁRIO

Foi criado um questionário na plataforma do Google Forms. O link foi disponibilizado aos alunos pelo WhatsApp. Ao todo, 59 alunos foram notificados sobre a pesquisa e solicitados para respondê-la, no entanto, 31 deles responderam, número este que representa 52% do corpo discente.

As perguntas do questionário foram as seguintes: 1. A qual curso você pertence e quais disciplinas você cursou com o Professor Moacir Ferreira Filho? (Resposta Livre); 2. Quais elementos artísticos você mais gosta de ver sendo aplicado em sala de aula? (OPÇÕES: Vídeos, imagens, música, poesia, não tenho preferência, pois gosto de todos ou nenhum me agrada); 3. Com que frequência seu professor se utiliza da Arte em sala de aula? (OPÇÕES: Sempre, quase sempre, raramente ou nunca); 4. Como a presença de elementos artísticos, como imagens, música, vídeos... influencia sua experiência de aprendizado em sala de aula? (OPÇÕES: Muito, razoavelmente, pouco, muito pouco ou nada); 5. Você acredita que a exposição regular à arte pode estimular a criatividade e a imaginação, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inspirador? Por quê? (OPÇÕES: Sim, não ou talvez); 6. Em sua experiência, em que medida a inclusão de atividades artísticas promove a comunicação entre os alunos? (OPÇÕES: Promove integralmente o diálogo entre os alunos, não promove o diálogo entre os alunos ou promove parcialmente o diálogo entre os alunos); 7. Em sua experiência, em que medida a inclusão de atividades artísticas promove a comunicação entre os alunos e o professor? (OPÇÕES: Promove integralmente, não promove ou promove parcialmente); 8. Você acha que a arte pode desempenhar um papel importante na compreensão de diferentes culturas e perspectivas? (OPÇÕES: Sim, não ou talvez); 9. Você percebe algum impacto emocional ao ser exposto a atividades artísticas durante as aulas? (OPÇÕES: Sim ou não); 10. Você acha que a presença de elementos artísticos em sala de aula contribui para um ambiente mais estimulante? (OPÇÕES: Sim, não ou talvez); 11. Na sua opinião, de que forma a inclusão de atividades artísticas pode melhorar a compreensão de conceitos acadêmicos? (Resposta Livre); 12. Como você descreveria a importância da arte em sua própria experiência educacional? (Resposta Livre); 13. Em que estilo de aula você, em sua experiência pessoal, percebe que absorve mais os conteúdos? (OPÇÕES: Com elementos artísticos apenas no início seguidos de aula expositiva, com elementos artísticos apenas no final precedida de aula expositiva, com elementos artísticos no início e no final ou sem elementos artísticos, apenas com aulas expositivas); 14. Você teve alguma experiência em particular que marcou seu aprendizado? Se sim, como foi? (Resposta Livre); 15. Você tem críticas, sugestões ou observações a serem feitas e que não foram contempladas pelas perguntas anteriores? Se sim, quais são? (Resposta Livre).

4. RESULTADOS

4.1 Critério de exclusão das respostas e de arredondamento

Não foram consideradas as respostas dissertativas que não respondiam ao núcleo da pergunta e que fugiam da temática em questão.

Acerca do arredondamento de dados, quando a porcentagem obtinha casas decimais até o número 4, o número era arredondado para menos. De 5 para cima, foi arredondado para mais, por exemplo, a porcentagem 19,4 é arredondada para 19 e 54,8 é arredondada para 55.

4.2 Dados coletados

Dos 31 respondentes, 19% eram do curso de Ciências Contábeis e Administração que cursaram Direitos Humanos e Metodologia Científica com o docente. Logo, 81% dos respondentes pertencem ao curso de Direito tendo cursado Filosofia do Direito, História do Direito e Direito Romano, Sociologia e Antropologia Jurídica e Teoria Geral do Processo.

Ao serem perguntados sobre quais elementos artísticos eles mais gostam de ver aplicados na aula, 29% indicou que gostam de vídeos, 26% preferem imagens, 29% música, 19% poesia e 55% indicaram não ter preferência, pois gostam de todos. O que chama a atenção é que ninguém assinalou que nenhum tipo de arte agrada. Nesse sentido, o gosto pela arte, independentemente de sua manifestação, é uma unanimidade. Uma observação deve ser feita a respeito dos dados dessa questão: obviamente, se somarmos as porcentagens, o número passará de 100%. Ocorre que, alguns alunos assinalaram mais de uma opção.

Questionados acerca da percepção deles sobre a frequência com a qual o docente aplica elementos artísticos em sala de aula, 48% percebeu que isso ocorre sempre, 45% quase sempre e 7%, raramente.

A quarta pergunta quis extrair dos alunos como a presença dos elementos artísticos influencia na experiência de aprendizado em sala de aula. 81% assinalou que influencia muito, 13% assinalou que influencia razoavelmente, 3% assinalou o item “pouco” e outros 3% “muito pouco”.

Os alunos foram questionados se eles acreditam que a exposição regular à arte pode estimular a criatividade e a imaginação contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inspirador. 97% assinalou que “sim”, 3% “talvez”, mas ninguém assinalou a alternativa “não”.

A partir de suas experiências, ao serem questionados sobre em que medida a inclusão de atividades artísticas promove a comunicação entre os alunos, 77% assinalou que promove integralmente o diálogo entre os alunos e 23% assinalou que promove parcialmente. Ninguém assinalou que “não promove o diálogo entre os alunos”. Ainda do

ponto de vista da promoção do diálogo, mas agora entre professor e aluno, 87% assinalou que a inclusão de atividades artísticas promove a comunicação entre aluno e professor e 13% assinalou que promove parcialmente. Novamente, o número de quem acredita que não promove tal diálogo é nulo.

A questão número 8 perguntava se eles acreditavam que a arte pode desempenhar um papel importante na compreensão de diferentes culturas e perspectivas. 97% assinalou que sim e 3% assinalou “talvez”. A resposta “não”, não recebeu votos.

Do ponto de vista emocional, 81% dos alunos alegou que percebeu algum impacto emocional ao ser exposto a atividades artísticas durante as aulas e 19% apontou que “não” perceberam tal impacto. Ao serem questionados se eles acreditam que a presença de elementos artísticos contribui para um ambiente mais estimulante de aprendizado, 90% apontou que “sim”, 3% assinalou que “não” e 7% assinalou “talvez”.

A questão número 11 era dissertativa. Nela, os alunos poderiam opinar acerca de que forma a inclusão de atividades artísticas podem melhorar a compreensão de conceitos acadêmicos. Das 31 respostas obtidas, cinco foram excluídas segundo o critério de exclusão desta pesquisa. A partir dessa pergunta, foram obtidas as seguintes respostas:

> I. A inclusão de atividades, faz com que a aula tire a exaustão da repetição em sala de aula”.
>
> II. Em tudo, a arte é a vida no seu dia a dia, “arte é um rastro para eternidade da humanidade”.
>
> III. Ajuda na associação entre o conteúdo acadêmico, fortalece na memorização.
>
> IV. Melhora mais pois a compreensão fica mais dinâmica.
>
> V. De certa forma, nos faz pensar e ser mais críticos
>
> VI. Chama mais atenção nas aulas
>
> VII. A inclusão de atividades artísticas melhora a forma de compreensão e absorção de um conteúdo, pois um tema complexo pode ser tratado de diversas formas e por assim atingir um público maior.
>
> VIII. Fica muito mais claro
>
> IX. Permitindo-nos pensar com mais clareza, o visual e áudio te faz viajar e abrir sua mente.
>
> X. Em todos os sentidos. Quando o professor aplica métodos diferentes tornando a aula dinâmico, o aluno ele aprende. Aula torna-se interativa.
>
> XI. Ao sair das tradicionais e às vezes cansativas leituras.
>
> XII. Em tudo. Pois através da arte desenvolvemos muitas opiniões.
>
> XIII. Do comprometimento da matéria
>
> XIV. A arte nos permite ter uma perspectiva diferente, enquanto você como aluno vê algo de um jeito, o artista pode trazer novas visões com seus pensamentos que são expostos através de mídias diferentes (vídeo, música, pinturas, etc.). Para a compreensão de conceitos mais avançados pode ser utilizado a arte como um meio de se aprofundar em um conteúdo específico ou de expressar de uma forma mais simples tal conteúdo.
>
> XV. Para mim, quanto mais explicações tiver mais compreendo, e quando se

tem inserido elementos artísticos, as aulas ficam mais interessantes.

XVI. Existem pessoas que aprendem de forma diferentes, uns tem o aprendizado mais compreensível em ver, outros em ouvir, outros lendo, eu, por exemplo, sou uma pessoa muito visual, tenho maior proveito das aulas quando se tem exemplos com imagens seguidas de uma boa explicação.

XVII. Ajuda a compreender outras culturas por exemplo, tendo uma visão menos crítica e mais admiradora da obra.

XVIII. Aplicada parcialmente, acredito que sai um pouco do foco da disciplina.

XIX. Melhora muita, pois na minha visão fica mais compreensivo o modo de aprendizagem em forma de aula

XX. (...) combinando um aprendizado pessoal (...) de outro momento de sua vida, ao visto em sala de aula, onde a arte utilizada provoca uma memória na pessoa que logo absorve e fixa melhor as ideias trazidas.

XXI. Pode melhorar pois além da didática com os textos, o uso da arte, imagens, vídeos..., podem melhorar a compreensão de determinado assunto

XXII. De forma a ilustrar e estimular o conteúdo da aula. É imprescindível que a atividade artística tenha forte vínculo com o tema da aula para que não haja perda de conteúdo.

XXIII. Essa forma de ensino ajuda no entendimento da matéria

XXIV. Ajuda na compreensão da matéria de forma leve e divertida.

XXV. Pode transformar mais lúdicas atividades que normalmente seriam maçantes.

XXVI. Estimula o diálogo entre os alunos. Acredito que seja uma das melhores didáticas de aprendizado a partir do compartilhamento de ideias.

A pergunta de número 12 também era dissertativa. Ela perguntava aos alunos como eles descreveriam a importância da arte na experiência educacional deles. Das 31 respostas obtidas, cinco foram descartadas. Foram obtidas as seguintes respostas:

I. A arte faz parte do nosso dia a dia e você adicionando-a ao plano de ensino nos motiva;

II. Descrever a arte é falar de sentimentos, na música, nas artes visuais na dança, é se sentir vivo por lembranças, momentos, gostos, aromas.

III. Acho muito legal aproveitar o ambiente acadêmico para aprender, além do conteúdo programático, sobre outros assuntos.

IV. Muito boa, porque estimula a mente.

V. Bem importante, pois consigo assimilar melhor o conhecimento com a arte.

VI. É de grande importância, pois me fez abrir os olhos para um mundo muito maior.

VII. Ajuda mais na aprendizagem e ajuda a manter o foco. Chama mais atenção;

VIII. A arte é parte fundamental na minha experiência educacional, pois me proporcionou formas de melhor compreensão sobre temas que são complexos.

IX. Me fazia pensar e ter outra visão sobre coisas que nem mesmo havia pensado antes.

X. Quando o professor utiliza outras ferramentas para aplicação do conteúdo, a aula é memorável, não por conta do conteúdo, mas devido ao professor e o empenho dele em aplicar a matéria de outro modo.

XI. Aprender e entender melhor o conteúdo da aula e perder um pouco a timidez.

XII. Através da arte desenvolvemos o aprendizado.

XIII. Ajuda a entender um pouco da história

XIV. Não é essencial, porém sempre que havia essa interação entre arte e estudo a matéria era sempre mais interativa, interessante e até mesmo mais motivador de se realizar (Não contando o recorte e cole que passam no ensino médio que trazia experiências adversas).

XV. Os exemplos me auxiliam muito no entendimento da matéria.

XVI. A arte nos faz entender melhor e absorver melhor o conteúdo no ambiente em salas de aulas. As aulas teóricas nos dão sono por conta da rotina puxada na jornada de trabalho. Aulas mais práticas e dinâmicas estimulam os alunos a saírem da rotina de aprendizado gerando uma curiosidade maior do aluno no seu próprio aprendizado.

XVII. De uma forma geral, não teve tanta importância, pois não tive tanta experiência artística educacional, infelizmente.

XVIII. Não sei dizer.

XIX. A importância da arte e poesia na hora dos estudos, além de criar uma dinâmica dentro de sala de aula com meus colegas, também nos ajudam conhecer mais da história

XX. Modos de se expressar e compreender o mundo e suas perspectivas.

XXI. A arte é importante para descobrirmos coisas que estão além somente da nossa rotina diária, as vezes quando lemos ou ouvimos uma poesia, podemos refletir e mudar algumas formas de pensar

XXII. Uma geradora de estímulos lúdicos.

XXIII. A arte é muito importante pois ajuda no desenvolvimento da capacidade reflexiva, ajuda no entendimento e desperta nossa parte criativa.

XXIV. Indispensável, principalmente a música e filmes

XXV. Pode transformar mais memoráveis alguns ensinamentos.

XXVI. Na minha experiência sempre foi fundamental

Na décima terceira pergunta, ao serem indagados acerca do estilo de aula a partir do qual eles percebem que absorvem melhor os conteúdos, 39% assinalou que absorve melhor quando a aula tem elementos artísticos apenas no início, seguidos de aula expositiva. 7% apontou que preferem primeiro a aula expositiva e no final os elementos artísticos. 52% prefere que os elementos artísticos apareçam no início e no final. Apenas 3% prefere sem elementos artísticos.

Também dissertativa, a pergunta 14 questionava: “Você teve alguma experiência em particular que marcou seu aprendizado? Se sim, como foi?”. Das 31 respostas registradas, quatro foram descartas de acordo com o critério de exclusão. Foram registradas as seguintes respostas:

I. Não

II. Sim, no final do 3 semestre já estávamos em um processo bem exaustivo, o nosso professor Moacir nos levava um poema a cada final de aula nos motivando a ligar com as emoções que estávamos enfrentando.

III. Não tive experiência marcante, mas as aulas foram bem fluidas e muito respeitosas.

IV. Toda aula do Mestre Moacir não fica só no conteúdo acadêmico, ele sempre traz uma surpresa relacionada a arte em suas aulas.

V. Até o momento não.

VI. Sim, com aulas com vídeos em que o professor explica a matéria e o vídeo também ensina com uma dinâmica diferente, foi uma experiência ótima.

VII. Sim. Com o Dr Moacir tivemos várias, mas ele nos fez ler um livro ao qual confesso que se fosse no meu dia a dia jamais iria ler. "Sociedade do cansaço" do Filósofo Byung-Chul Han. É um livro maravilhoso e fala muito sobre a atualidade. Jamais irei esquecer. Não só isso, mas as aulas em Sala de aula e no online foram maravilhosas e muito construtivas. Gratidão.

VII. Sim. Todas as revisões para as provas. É mais colorida, tem jogos para você treinar o raciocínio.

VIII. Em algumas aulas do curso de Direito, tínhamos o início com uma música que trataria do tema. Isso proporcionou uma conexão maior com o assunto, pois por meio da música o conteúdo pode ser visto no meu cotidiano e melhor compreendido.

IX. Sim. Me identifiquei muito com o cantor Belchior que tem letras bem profundas e pensantes, expostas nas aulas do Prof. Moacir.

X. Sim. Na sétima série, na aula de geografia o professor criou a jornada geográfica. A cada trimestre tínhamos separação de grupos para gincanas. Eram realizadas perguntas de acordo com conteúdo aplicado e o melhor ganhava nota. Com isso, toda a turma participava.

XI. Foi numa aula que eu não conseguia entender determinado conteúdo, e com uma explicação mais artística, facilitou o entendimento.

XII. Sim, através dos elementos artísticos e das dinâmicas em sala perdi um pouco da minha vergonha

XIII. Não me recordo nenhuma em particular...

XIV. A utilização de jogos de perguntas e respostas para a revisão, me fazem memorizar a matéria com mais facilidade, acabo aprendendo melhor.

XV. As matérias e aulas que realmente aprendo e não somente repito a informação passada pelos professores, são aulas teóricas seguidas de uma atividade dinâmica prática, na maioria das vezes tem algum tipo de arte envolvida.

XVI. Particularmente não.

XVII. Não.

XVIII. Sim, as palestras na faculdade me fizeram ver como funciona o mundo acadêmico

XIX. Sim, sempre antes das provas o professor Moacir faz uma dinâmica em grupo que faz com que todos participem de modo artístico sempre com arte brincadeiras e poesia para que todos nós possamos nos desenvolver melhor para a prova

XX. Muitas palestras ou aulas que usavam de elementos artístico, vistos em outras ocasiões que despertam debates internos e externos, visitas a museus também são uma ótima experiência.

XXI. Apresentação do artigo científico

XXII. Não lembro no momento

XXIII. O que marcou e marca minha experiência na aprendizagem é quando o docente demonstra ter domínio da matéria e boa didática para transmitir o conteúdo. Ter postura em sala de aula e reconhecer quando não sabe a resposta de uma pergunta e comprometer-se a trazer o conteúdo numa próxima aula e não falar besteira ou fazer rodeios. Não sei se o questionário é anônimo, mas esse parágrafo não se aplica ao elaborador da pesquisa que tem postura e pleno domínio das matérias lecionadas.

XIV. Não

XXV. Sim, quando falamos de desigualdade social e vimos uma música que falava sobre isso, morador de rua que queria morar numa favela.

XXVI. Eu nunca esqueci do filme "Ilha das flores" que todos vemos no ensino médio.

XXVII. Aulas de sociologia do ensino médio com debates

A última questão, também era dissertativa, procurava deixar o aluno à vontade para escrever sua experiência educacional. Assim se procede: "Você tem críticas, sugestões ou observações a serem feitas e quem não foram contempladas pelas perguntas anteriores? Se sim, quais são?" De 31 respondentes, 11 não escreveram suas respostas para essa pergunta. Seguem os registros:

I. Não

II. Não

III. Não.

IV. Está sendo de muita valia a inserção da arte em nosso dia a dia.

V. Não, nada acrescentar.

VI. Não diria críticas, mas às vezes não concordo com algumas opiniões, mas faz parte. (...)

VII. Não.

VIII. Somente elogios para um dos maiores professores que já tive o privilégio de ter aula.

IX. Colocar mais jogos durante as aulas para melhorar nosso relacionamento

X. Nenhuma

XI. Nada a acrescentar.

XII. Sem mais.

XIII. Nenhuma, mas vou utilizar esse espaço para responder à pergunta 5: A exposição a arte traz sim inspiração, criatividade e até ajuda na moral de um ambiente, mas ela também pode ser adversa provocando pensamentos negativos, pois nem toda forma de arte é bem compreendida ou aceita.

XIV. Continue assim, Professor, Mestre e Doutor por amor.

XV. Continue sempre buscando inovar suas aulas, professor.

XVI. Ótima pesquisa!

XVII. Ao invés de slides, escrever no quadro é muito mais fácil de entender, fica mais claro para compreender o que está sendo aplicado.

XVIII. Tudo certo

XIX. Não, nada a acrescentar

XX. Não tenho

4.2 Análise dos resultados

Partindo de uma análise filosófica e educacional acerca dos dados coletados, é possível destacar que eles revelam várias nuances sobre a intersecção entre arte, educação e sociedade. É notável que todos os respondentes expressaram apreço pela arte, independentemente de sua forma de manifestação. Isso sugere que a arte é uma linguagem universal que transcende barreiras e é valorizada como uma ferramenta de expressão e comunicação.

A maioria dos alunos reconhece que a presença de elementos artísticos em sala de aula melhora, significativamente, sua experiência de aprendizado. Isso indica que a arte não apenas torna o processo de aprendizagem mais estimulante, mas também facilita a compreensão e absorção de conceitos acadêmicos. A grande maioria dos respondentes concorda que a exposição regular à arte pode estimular a criatividade e a imaginação, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado mais inspirador. Isso ressalta o papel essencial da arte no desenvolvimento integral dos alunos, indo além do aspecto puramente acadêmico.

Fica evidente que a inclusão de atividades artísticas não apenas promove o diálogo entre os alunos, mas também entre alunos e professores. Isso sugere que ela serve como um meio eficaz de facilitar a comunicação e a troca de ideias em sala de aula, criando um ambiente mais colaborativo e participativo. Ademais, alguns respondentes enfatizam a importância de garantir que as atividades artísticas tenham um vínculo claro com o conteúdo acadêmico a fim de evitar uma perda de foco. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma integração cuidadosa da arte no currículo educacional, garantindo sua relevância e eficácia como ferramenta pedagógica.

Acerca das experiências artísticas, muitos alunos mencionam experiências específicas envolvendo elementos que deixaram uma marca duradoura em seu aprendizado. Isso indica que abordagens criativas e inovadoras que incorporam a arte de maneira significativa, podem ter um impacto profundo na experiência educacional dos alunos.

Embora a maioria dos respondentes tenha expressado uma visão positiva sobre o papel da arte na educação, alguns também reconhecem que sua eficácia pode variar dependendo da abordagem adotada. Isso destaca a importância de uma reflexão contínua sobre como integrar a arte de maneira eficaz no ambiente educacional, identificando tanto seus benefícios quanto seus desafios.

Em suma, os dados fornecidos evidenciam o poder transformador da arte na experiência educacional, destacando sua capacidade de inspirar, engajar e enriquecer o processo de aprendizado. Essas reflexões podem informar práticas pedagógicas futuras, incentivando uma abordagem mais holística e inclusiva da educação que reconheça e valorize o papel fundamental da arte na formação dos alunos. Evidentemente, uma pesquisa jamais alcança uma visão em totalidade, porém esta representa uma amostra que, possivelmente, ilumina os rumos das atividades pedagógicas, não só a nível institucional, mas a todo aquele que se interessa em inovar sua proposta educacional.

5. APONTAMENTOS ACERCA DA ARTE COMO UMA FERRAMENTA EMANCIPADORA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A busca pelo saber sempre foi uma constante na história da humanidade. Não à toa, Homero coloca o desejo de saber todas as coisas como uma espécie de “tentação”, ou seja, para adquirir conhecimento, o ser humano seria capaz de muitas coisas: “É significativo observar que a promessa com que as sereias procuravam enfeitiçar o Odisseu foi a de que viria a saber todas as coisas” (Odisseia XII, 18 – 91 - Homero). Nessa perspectiva, é notório que a busca pelo saber é algo intrínseco ao ser humano. O problema é que, a depender da metodologia utilizada para a transmissão de um saber, essa busca pode se tornar algo insuportável.

Flusser (2002) aponta que o espanto com a realidade é um dos fatores que pode ajudar a descobrir o valor da vida e da própria existência, nesse sentido, a ausência do espanto, o acômodo com o cotidiano gera no pensador contemporâneo a seguinte questão: “Por que não me mato?”. Nessa linha de raciocínio, a educação, através da arte, pode ser um ponto de espanto a partir da perspectiva de Vilém Flusser. O espanto é uma categoria vital não só do ponto de vista existencial, mas educacional também.

Tal como destaca Ferreira (2014, p.274) a partir de Flusser:

> O outro caminho é apontado pela arte: retomar as rédeas da cultura e estabelecer novamente o homem como centro de seus próprios modelos de mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, que supõe que a arte vai salvar a humanidade. Flusser concebe a arte como possibilidade de resistir à total programação do homem, porque ela pode assimilar as técnicas avançadas próprias do período pós-industrial sem, todavia, subordinar-se à função dominadora que essas técnicas exercem econômica e politicamente.

Portanto, a arte é uma ferramenta de crítica social, de fixação de conteúdos e de emancipação social. A educação e arte podem apontar caminhos para o diálogo, a libertação a emancipação e a promoção da dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso realizado no Centro Universitário FAVENI de Guarulhos demonstra a relevância da arte como ferramenta educacional emancipadora e promotora de análises críticas sociais. A pesquisa, que envolveu alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, evidenciou que a inclusão de elementos artísticos nas aulas não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e habilidades críticas dos estudantes.

Os dados coletados através do questionário revelam uma percepção amplamente positiva por parte dos alunos em relação ao uso da arte no ambiente educacional. A maioria dos respondentes indicou que a presença de elementos artísticos nas aulas influencia muito sua experiência de aprendizado, promove a comunicação entre alunos e professores, e contribui para um ambiente mais estimulante e inspirador. Além disso, a arte foi vista como um meio eficaz para a fixação de conteúdos acadêmicos e para a promoção de um entendimento mais profundo de diferentes culturas e perspectivas.

As respostas qualitativas reforçam essa percepção, destacando a importância da arte na quebra da monotonia das aulas tradicionais, na melhoria da compreensão dos conceitos acadêmicos, e na criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente. Muitos alunos relataram experiências marcantes e transformadoras associadas ao uso da arte em sala de aula, indicando que tais práticas podem deixar um impacto duradouro em sua formação educacional e pessoal.

Este estudo sublinha a necessidade de integrar a arte de maneira mais sistemática e intencional no currículo acadêmico. A aplicação de métodos pedagógicos que incorporem elementos artísticos não só torna o aprendizado mais agradável, mas também potencializa a capacidade dos alunos de se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados. Em conclusão, a arte, quando utilizada como ferramenta educacional, tem o poder de transformar a educação em uma experiência mais completa e significativa, promovendo a emancipação social e contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica, justa e sensível às diversas manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo.** Tradução: Ari Roitman, Paulina Watch. 27ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural.** Rio de Janeiro: GECEC- PUC-Rio, 2013.

DE FRANCO, Clarissa; FILHO, Moacir Ferreira. **Direitos Humanos, Estudos Decoloniais e o Pacto Educacional Global: possíveis diálogos para uma educação intercultural.** Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 28, 2023. DOI: 10.24220/2318-0870v28e2023a8267. Disponível em: https://puccampinas.emnuvens.com.br/reveducacao/article/view/8267. Acesso em: 22 fev. 2024.

FERREIRA, Debora Pazetto. **Investigações acerca do conceito de arte.** 2014. 318 f. Orientador: Rodrigo Antônio de Paiva Duarte. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

FLUSSER, Vilém**. Da religiosidade: a literatura e o senso de realidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOMERO. **Odisseia.** São Paulo: Cultrix, 2006.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 2002.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-educação: a arte como metodologia educativa.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 7 4-85 , ISSN 22377719.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES DE GÊNERO NA MÚSICA POPULAR: REFLEXÕES SOBRE INVISIBILIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE À LUZ DA TRAJETÓRIA DE CHIQUINHA GONZAGA

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Silvia Rocha Costa
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
http://lattes.cnpq.br/6289597209433281

RESUMO: De importância imensurável para a música brasileira, a compositora e instrumentista Chiquinha Gonzaga, considerada a primeira maestrina popular no Brasil, combinou influências da música europeia com o maxixe, lundu, tango, compôs marchas para carnaval, operetas e peças para teatro. Com uma atuação transgressora e pioneira na música popular brasileira, a maestrina marca uma geração de normas rígidas sobre os papéis de gênero que ditava o lugar das mulheres restrito à esfera privada. A partir da trajetória de Chiquinha Gonzaga este texto tece reflexões acerca das relações de gênero na música popular, abordando questões sobre representatividade e invisibilização do trabalho das mulheres musicistas neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: relações de gênero, mulheres instrumentistas, música popular.

GENDER RELATIONS IN POPULAR MUSIC: REFLECTIONS ON INVISIBILIZATION AND REPRESENTATIVENESS IN THE LIGHT OF CHIQUINHA GONZAGA'S TRAJECTORY

ABSTRACT: Of immeasurable importance for Brazilian music, the composer and instrumentalist Chiquinha Gonzaga, considered the first popular conductor in Brazil, combined influences from European music with maxixe, lundu, tango, composed marches for carnival, operettas and plays for theater. With a transgressive and pioneering performance in Brazilian popular music, the conductor marks a generation of regulatory norms on gender roles that dictated the place of women restricted to the private sphere. Based on the trajectory of Chiquinha Gonzaga, this text brings reflections on gender relations in popular music, addressing issues about representation and the invisibility of the work of women musicians in this context.

KEYWORDS: gender relations, women instrumentalists, popular music.

INTRODUÇÃO

Francisca Edwiges Neves Gonzaga, mais conhecida por Chiquinha Gonzaga, publicou sua primeira composição a polca Atraente, em 1877. Após iniciar a carreira como pianista, em 1885 estreia como maestrina (DINIZ, 1991). Considerada a primeira maestrina popular no Brasil, sua importância para a música é inegável: a compositora e instrumentista produziu um acervo imenso - compôs marchas para carnaval, operetas, além de peças para teatro, combinando influências da música europeia com o lundu, o maxixe e o tango.

Pioneira na música popular brasileira, Chiquinha Gonzaga marca uma geração em uma época em que o papel das mulheres era limitado à esfera doméstica. As mulheres eram impedidas de frequentar escolas, algumas recebiam educação em casa e aprendiam também conteúdos como costurar e cozinhar. Preparavam-se para encontrar um marido: "naquele tempo, em grande número de casos, o marido não era um consorte, era um senhor" (MACEDO, 1965, p.340).

Enquanto instrumentista "Chiquinha Gonzaga foi uma das primeiras pianistas do Brasil, conhecia o piano por dentro e por fora" (PINTO, 1978, p.42) – seu pioneirismo foi além dos domínios da música. Ela rompeu com os padrões impostos à época ao se apresentar publicamente como pianista, compositora, maestrina e professora, trabalhando de forma autônoma para manter seus filhos, além de atuar na campanha abolicionista.

Chiquinha abalou a sociedade da época na condição de mulher divorciada, quando o divórcio ainda não era considerado um direito legal dos cidadãos brasileiros. Foi julgada e condenada à prisão, por abandono de lar e por renunciar ao casamento, segundo relata Diniz (1991). Ainda que julgada pelo abandono dos filhos, existem registros que afirmam que Chiquinha jamais os deixou, levando os cinco filhos consigo durante a vida, como esta passagem de Geysa Gonzaga de Bôscoli, sobrinho da compositora:

> As ameaças ao engenheiro não cessavam. Dominada pela inquietação, Chiquinha resolveu então aniquilar o sonho de felicidade que, só então, conseguira construir, e de surpresa (para ter coragem), sem se despedir dos seu amado, certa manhã partiu com os seus cinco filhos pequenos - João Gualberto, Maria do Patrocínio, Hilário, Alice e João Batista. (Boscoli, s.d. *apud* Magalhães, 2019, p. 18)

A tese de doutorado de Magalhães (2019) traz registros da obra de Mariza Lira que expõe a dedicação de Chiquinha: "Várias vezes a inspiração lhe soara aos ouvidos, mas o tempo era escasso, precisava lutar pelos seus pequeninos, dar pão as boquinhas queridas que a aguardavam toda as tardes" (Lira, 1997, *apud* Magalhães, 2019, p.17). Em outra passagem, Lira diz: "Como mãe, foi de uma dedicação bem brasileira, não poupou sacrifícios para orientar os filhos e prepará-los para a vida [...]." (Ibid., p. 17).

Alves (2020) apresenta diversos ataques da imprensa carioca no final do séc. XIX que estão relacionados com o fato de ser uma mulher no meio musical.

> Dona Francisca Gonzaga realiza o tipo da compositora popular. As suas polcas, tangos e lundus são feitos, com muita graça e nota-se neles esse jeito melodioso, essas formas rítmicas que tanto agradam ao povo, sobretudo ao nosso povo. Nesse gênero tem escrito inúmeras produções que para os editores, têm a maior das vantagens conhecidas, - a de serem extraordinariamente vendáveis. A falta de coragem, de perseverança, ou talvez mesmo, de recursos, impediu, porém, que a nossa compositora aprofundasse a ciência da composição, obtendo por essa forma elementos para tentar gênero mais fino, mais elevado e que melhor nome lhe desse. Como quase todos os nossos artistas, D. Francisca tem tido boas intenções de estudar, intenções, infelizmente, que nunca se realizarão, tanto é certo que, aos talentos fáceis e espontâneos, a natureza nega força de vontade e firmeza nas resoluções. Dadas as condições da sua educação artística, melhor seria continuar, no gênero que tanto popularizou a nossa compositora. Mas D. Francisca Gonzaga tem, vez em quando, assomos de progresso, desejos de melhorar, de enobrecer o seu gênero, mas não assomos intermitentes, desejos de melhoria que logo passam, e as peças sérias, que apresenta com grandes intervalos, mostram falta de coordenação nas formas, dir-se-ia que o talhe, o corte estético lhe é absolutamente desconhecido (Teatro e salões. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22 abr. 1881 *apud* Alves, 2020, p.24).

Chiquinha superou impedimentos e preconceitos no trabalho, conforme registrado pelos jornais da época: “A compositora, que anteontem tentava a carreira espinhosa de maestra, se é lícito afeminar esse termo...” (recorte de jornal s/t. 19/01/1885, Arquivo SBAT, *apud* Diniz, 1991, p.109). Segundo informações do site chiquinhagonzaga.com (sem autor), antes da estreia de Chiquinha como maestrina em 1885, com a peça “A Corte na Roça”, consta na Gazeta de Notícias, em setembro de 1876, Luiza Leonardo como regente de uma orquestra clássica. Portanto, provavelmente Chiquinha Gonzaga foi a primeira a reger uma orquestra popular no Brasil.

1921 – Chiquinha Gonzaga ao lado de autores teatrais



Fonte: Chiquinha Gonzaga, uma história de vida, por Edinha Diniz, Editora Zahar, 2009. Reprodução: https://chiquinhagonzaga.com/wp/

Na cena musical brasileira do séc. XIX a atuação de Chiquinha Gonzaga se fez presente, enquanto na Europa a atuação das mulheres como profissionais no ramo da música - as “Ladie´s Orchestras” começaram a conquistar visibilidade. Algumas dessas orquestras enfrentaram resistência, mas fizeram sucesso internacional divulgando a presença das mulheres na música profissional (Scott, 1994).

Segundo relata Cruz (2022), Chiquinha tocou em lojas de instrumentos musicais, lecionando piano e disciplinas escolares, atuou no conjunto orquestral, “Choro do Callado”, do amigo e músico Joaquim Antônio da Silva Callado Júnior (1848–1880), e aprimorou seu trabalho estudando técnicas de piano e orquestração transitando entre teatros e saraus musicais que reuniam os compositores e intelectuais da época.

No Brasil do séc. XIX, somente o piano era permitido às mulheres, tocado em casa como entretenimento. Era inaceitável para a época uma mulher se propor a atuar profissionalmente no meio musical como fez Chiquinha. Sobre a importância das mulheres e seus feitos na história Scott (2005) questiona:

> Através de que processos as ações dos homens vieram a ser consideradas uma norma, representativa da história humana em geral, e as ações das mulheres foram subestimadas, subordinadas ou consignadas a uma arena particularizada, menos importante? Reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes estabelecidos como verdadeiros. (Ibid., p.77-78)

Ao resgatar a trajetória de Chiquinha Gonzaga, sua importância para a música brasileira, os obstáculos enfrentados e as barreiras que superou no campo profissional, proponho algumas reflexões a respeito das relações de gênero na música popular, analisando a participação das mulheres e as subversões das tradições musicais, principalmente aquelas relacionadas às normas de gênero.

1865 – Chiquinha Gonzaga, 18 anos.



Fonte: Chiquinha Gonzaga, uma história de vida, por Edinha Diniz, Editora Zahar, 2009. Reprodução: https://chiquinhagonzaga.com/wp/

Pertinente ressaltar que na música popular brasileira, não somente Chiquinha Gonzaga rompeu com os papéis associados ao gênero, como também o fez, em outra época e em contexto bem diverso, Helena Meirelles. Nascida na cidade de Bataguassu, no Mato Grosso do Sul, em 13 de agosto de 1924, Helena Pereira da Silva Meirelles foi uma violeira, expoente da cultura pantaneira e reconhecida nacional e internacionalmente por revistas como Rolling Stones Brasil e Guitar Player, indicada entre os 100 melhores guitarristas do mundo, por sua atuação nas violas de 6, 8, 10 e 12 cordas.

Proibida de tocar, aprendeu sem a permissão dos pais, seguindo o caminho do tio na música, e mesmo criança já se destacava enquanto musicista na fazenda Jararaca onde residia. Teve três casamentos, onze filhos e deixou todos com parentes para trabalhar profissionalmente como musicista. Mesclava a música sertaneja com outros gêneros musicais como o rasqueado, a polca paraguaia e o chamamé. Foi autônoma, se afastou da família por décadas até ser reconhecida tardiamente, tendo gravado cinco discos a partir dos 67 anos, quando se apresentou em um teatro pela primeira vez. Helena Meirelles, retratada no filme Helena Meirelles: A Dama da Viola (2004) de Francisco de Paula teve sua trajetória marcada pela transgressão, subvertendo as normas de gênero impostas à época e conquistando espaço em um meio hegemonicamente ocupado por homens, como analisam Mariano e Schroeder (2020).

Helena Meirelles - Reprodução



Fonte: https://rollingstone.uol.com.br/

No contexto da música popular brasileira, outras mulheres enfrentaram os padrões normativos de gênero e foram reconhecidas como Rosinha de Valença (1941-2004), violonista e Zabé da Loca (1924-2017), tocadora de pífano, que viveu e criou sozinha os filhos em uma gruta durante 25 anos, em Monteiro, na Paraíba.

Isabel Marques da Silva, a Zabé da Loca, tocando pife. - Divulgação



Fonte: https://www.brasildefato.com.br

DESENVOLVIMENTO

Se a habilidade da mulher instrumentista na música popular é questionada (Green, 1997), constatamos então que as instrumentistas precisam estar acima da norma e provar alto desempenho. Tradicionalmente as mulheres se destacaram enquanto pianistas, estando o piano intimamente ligado ao acompanhamento do canto no ambiente privado, o que confirma o paradigma doméstico que rege a presença das mulheres na música, de acordo com Green (1994).

Para pensar as relações de gênero no contexto da música popular, destaco a perspectiva de Scott (1989) que aponta como este conceito pode ser uma categoria de análise das relações de poder. Esta autora questiona: Como o gênero funciona nas relações sociais e como ele dá sentido à percepção e à organização do conhecimento histórico? O uso do termo gênero exclui as justificativas biológicas que sustentam a ideia da inferiorização das mulheres baseada na maternidade ou em critérios de força física, por exemplo. O gênero aparece aqui como uma "criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e mulheres" (Ibid., p.14). Tendo em vista o elo estreito entre gênero e poder, é importante destacar que a ênfase dada ao gênero por vezes não chega a ser nítida, mas é certo que compõe a dimensão da organização, da igualdade e desigualdade.

Koskoff (1995) discorre sobre a pouca visibilidade da atuação das mulheres instrumentistas:

> Não se pode deixar de notar que as oportunidades para mulheres de se apresentarem com instrumentos musicais são limitadas em relação aos homens, através do tempo em diferentes culturas. Pode ser que etnógrafos e historiadores tenham ignorado as mulheres artistas ou tiveram acesso negado às suas situações de desempenho. Mesmo assim, parece que as mulheres simplesmente não têm oportunidades para tocar instrumentos tanto quanto os homens. Se é assim, por quê? (Ibid., p.121, tradução minha)

Esta autora salienta que as definições dos comportamentos apropriados para homens e mulheres afetam o contexto de performance musical. É crucial a ideia de que as escolhas e as práticas de execução de instrumentos são socialmente construídas e reproduzidas e estão diretamente ligadas às questões de gênero.

Green (1997) menciona a provação da mulher instrumentista de jazz, que precisa sempre estar acima da norma. O depoimento da instrumentista de jazz Fostina Dixon confirma: "Ainda há um desencorajamento se você é uma mulher. [...] Sendo minoria, você tem que ser notavelmente melhor [...]. Uma instrumentista excepcional em todos os aspectos." (Ibid., p.74). A autora também questiona se quanto mais alto o nível de tecnologia envolvido na performance, maior a ruptura com a construção patriarcal de feminilidade. No rock e na música popular esta construção frequentemente se relaciona com o uso de tecnologia ou manuseio dos equipamentos. No contexto da música de concerto, está ligada ao tamanho do instrumento ou se permite ser tocado em uma postura corporal imposta à mulher.

Tanaka, Barbosa e Oliveira (2017) nos apresentam questões sobre a escolha do instrumento em um grupo de batuque em João Pessoa, apontando que ela é influenciada pela diferença de gênero. No interior das práticas musicais deste estudo é nítida a associação do agbê como um instrumento feminino e a alfaia como masculino, por exemplo.

Em um estudo sobre a presença das mulheres no curso técnico de música da Escola de Música de Brasília, Giustina (2017) analisou o quantitativo de mulheres nos cursos e a distribuição dos instrumentos. Nos cursos de canto popular e flauta transversal as mulheres estavam em maior quantidade. Em instrumentos como o contrabaixo elétrico e violão, havia somente uma mulher. A professora de violoncelo desta escola estudada afirma que, de uma maneira geral, é muito mais difícil para a mulher instrumentista de música popular. Esta pesquisa, mesmo sendo uma realidade local, levanta questões sobre a influência dos papéis associados ao gênero nos processos de aprendizagem musical e na escolha dos instrumentos.

Em relação a mulheres instrumentistas e cantoras, Green (1997) diferencia a voz como mais aceita dentro da construção patriarcal de feminilidade, e os instrumentos maiores e que envolvem tecnologia representam uma ruptura ainda maior desta construção. Ao longo da história é possível perceber que atributos como tamanho, tipo de manejo, complexidade e tecnologia têm relação justamente com aqueles instrumentos que as mulheres são desencorajadas a tocar.

Outras autoras também discorrem sobre a percepção de uma menor visibilidade do trabalho de mulheres instrumentistas como também a menor presença na música (Neiva, 2015; Rosa e Nogueira, 2015) e a dupla provação pela qual passam as mulheres ao se promoverem como instrumentistas. Requião (2020) em seu estudo sobre o trabalho das mulheres musicistas no Rio de Janeiro na virada do século 21 demonstra que há um quantitativo desigual entre homens e mulheres instrumentistas integrantes de bandas ou outras organizações musicais. A autora evidencia a desigualdade de gênero nas trajetórias das entrevistadas em diferentes contextos: nos processos de formação e profissionalização, maternidade, remuneração, mercado de trabalho, saúde, aposentadoria e transformações nos perfis profissionais atuais.

> “Porque a gente cumpria os mesmos horários, fazia tudo exatamente igual aos meus colegas homens, mas a gente tinha uma dupla jornada também [...]. E era muito difícil. Muitas vezes tinham que levar o filho para a gravação e manter o filho quietinho, calado, sem atrapalhar a gravação. E isso só quando o produtor permitia, ou achava que aquilo não fosse atrapalhar o trabalho. Então, isso sempre foi complicado para as mulheres”. (Transcrição da fala de Luna Messina. REQUIÃO, 2019, p.31)

Retomando o legado de Chiquinha Gonzaga, a compositora questionou as normas da época e subverteu a divisão do que era imposto às mulheres e autorizado somente aos homens, como a profissão de músico e maestro. Sobre a divisão dos sexos Bourdieu (2002) ressalta que essa divisão faz parte da “ordem das coisas”, quando serve para justificar que

algo é natural, inevitável: está no mundo social funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e ação. As aparências biológicas e os efeitos de um trabalho contínuo e coletivo de biologização do social invertem a relação entre as causas e efeitos e dessa forma surge então uma construção social naturalizada. Assim, a diferença biológica entre os sexos pode ser tomada erroneamente como uma justificativa natural da diferença socialmente construída entre gêneros, e principalmente, da divisão do trabalho.

O gênero como uma forma de significar relações de poder, se revela como um campo onde o poder é articulado. Os conceitos de poder por vezes não se relacionam diretamente com o gênero, mas este compõe a construção do poder. Para este debate, Scott (1989) se respalda em Bourdieu expondo a divisão do mundo construída a partir das diferenças biológicas, especialmente aquelas relacionadas à divisão sexual do trabalho, da procriação e da reprodução. No momento em que o conceito de gênero estrutura a percepção e organização concreta e simbólica da vida social, e as referências regidas pelo conceito de gênero permitem um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, então o gênero se encontra diretamente implicado na construção do poder em si.

A estruturação hierárquica da sociedade se constrói a partir de generalizações da relação entre homens e mulheres, tida como natural. A autora citada expõe a articulação entre o conceito de classe e gênero na França do séc. XIX: reformadores burgueses descreviam operários em termos femininos (fracos, subordinados, explorados) e os dirigentes operários afirmavam a posição masculina da classe (fortes, protetores das mulheres e crianças). Nesse exemplo o discurso não se refere diretamente ao gênero, mas seus termos foram reforçados na medida em que faziam referência a ele. A codificação de gênero naturaliza seu significado, assim as definições normativas de gênero se reproduzem como se fossem naturais. Neste ponto a autora se pergunta: “se as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam?” (Ibid., p.37).

É importante destacar aqui que o recorte apresentado para analisar relações de gênero não ignora as particularidades nas experiências das mulheres: este equívoco, como afirma Lorde (2019, p.249), representa “a mais séria ameaça à mobilização de forças das mulheres.” Visto a pertinência em considerar esses marcadores sob a perspectiva da interseccionalidade, este texto não tem o objetivo de reforçar a falsa ideia de homogeneidade na experiência das mulheres: “Recusar-se a reconhecer a diferença torna impossível enxergar os diferentes problemas e armadilhas que nós, mulheres, enfrentamos.” (Ibid., p.250).

Considerando a perspectiva da interseccionalidade Brah (2016) cita o exemplo da disparidade de riqueza, que não tem sua problemática relacionada somente à categoria classe, desconectada das categorias de raça, gênero, idade etc., mas sim como reflexos de sistemas de poder imbricados, que não podem ser resolvidos dentro de uma única categoria. A autora enfatiza a necessidade de se considerar categorias diferenciadas com suas condições sociais específicas, como por exemplo, mulheres da classe trabalhadora,

mulheres imigrantes ou camponesas. Assim como cada racismo surge em um "contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações". (Ibid., p.341).

Segundo Collins e Bilge (2020):

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Ibid., p.16)

A partir do percurso da maestrina é preciso refletir sobre o silenciamento de mulheres negras no domínio da cultura popular. Segundo Alves (2020) o silenciamento histórico de personagens como Chiquinha Gonzaga precisa ser compreendido a partir das intersecções entre as opressões de gênero e raça. A autora nos traz a figura de Chiquinha Gonzaga tomando sua história a partir de uma perspectiva interseccional, possibilitando compreender como a articulação entre categorias como gênero e raça é necessária para pensar sua trajetória como mulher negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do século XIX um número significativo de mulheres ocidentais começou a ensinar música. A imagem da mulher professora está ligada à concepção das mulheres enquanto musicistas "respeitáveis e domésticas". Porém, quando se trata de trabalho remunerado em música para além da esfera doméstica, vimos que a situação é outra.

Neste sentido, retomo a importância de Chiquinha Gonzaga, que de forma pioneira e não sem ônus, subverteu o lugar da mulher na sociedade da época ao consolidar uma carreira na música alcançando reconhecimento enquanto pianista, professora, maestrina e compositora, somando atuações em áreas consideradas inacessíveis às mulheres naquele contexto. Seu percurso profissional brilhante no meio musical acima de todas as dificuldades é de extrema importância em termos de representatividade para as mulheres musicistas brasileiras que viveram e vivem superando diariamente impedimentos ao desenvolvimento pleno de suas carreiras.

A trajetória de Chiquinha é marcada por luta e resistência. Segundo Alves (2020) sua atitude combativa na conquista de espaços para mulheres compositoras foi crucial para a emancipação feminina considerando o pouco espaço para as mulheres na vida pública brasileira no início do século XX.

Para além da figura de Chiquinha que, se configurando como uma exceção à norma, rompeu com a tradição do paradigma doméstico e alcançou notoriedade com seu trabalho na esfera pública, se faz necessário exaltar também a importância do trabalho das musicistas que antecederam, foram contemporâneas ou posteriores à Chiquinha, e que encontraram barreiras para alcançar visibilidade no cenário da música brasileira.

Destaco novamente a importância de musicistas como Helena Meirelles, Rosinha de Valença e Zabé da Loca que superaram inúmeros obstáculos durante suas trajetórias em diferentes épocas e contextos, e se consolidaram como grandes nomes da música brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carolina Gonçalves. **"Ô abre alas que eu quero passar": rompendo o silêncio sobre a negritude de Chiquinha Gonzaga.** *PROA: Revista de Antropologia e Arte*. Unicamp. 10 (1). P. 18 - 36. Jan - Jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro, 2ª ed. Bertrand Brasil, 2002.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** *Cadernos Pagu*, *[S. l.]*, n. 26, p. 329–376, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745. Acesso em: 4 abr. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. ***Interseccionalidade*** [recurso eletrônico], tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020. disponível em http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em 15 Mar de 2023.

CRUZ, Angely Costa. **Chiquinha Gonzaga, uma mulher à frente e seu tempo e a formação da Música Popular Brasileira.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.* São Paulo, v.8.n.05. maio. 2022. ISSN - 2675 – 3375

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga: uma história de vida.** 1949. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1991.

GIUSTINA, Caio Pinheiro Della. **Música e Gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília.** Trabalho de conclusão de curso.Brasília. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. 2017

GREEN, Lucy. ***Music, gender, education*.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GREEN, Lucy. **Music and Gender: Can Music Raise Our Awareness?** in *Women: A Cultural Review*, Vol. 5, no. 1, pp. 65-72, 1994.

HELENA MEIRELLES: **A DAMA DA VIOLA.** [S.l:S.n] 2004. 1 vídeo (1h12m40s). Publicado no Canal Cine Francisco de Paula. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LiVG3m4BWz4. Acesso em 14 nov. 2021.

KOSKOFF, Ellen. **When Women Play: The Relationship between Musical Instruments and Gender Style.** *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, *16* (1), 114–127. 1995.

LORDE, Audre. **Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 440 p. 2019.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Quando era escrava.** In: Rio de Janeiro em prosa & verso. Org: BANDEIRA, Manuel & ANDRADE, Carlos Drummond de. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1965.

MAGALHÃES, Maristela Rocha de Almeida. **Chiquinha Gonzaga: de outsider ao reconhecimento perante o domínio masculino.** 2019. 151f. Tese de doutorado. ICH – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MARIANO, Hugo Romano. SCHROEDER, Jorge Luiz. **Helena Meirelles, visibilidade,**

gênero e educação musical. In: XIII Encontro de Educação Musical da Unicamp. (Anais).Campinas. 2020.

NEIVA, Tânia Mello. **A musicologia feminista de Susan McClary e a crítica de Suzanne Cusick.** In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Vitória. *Anais*. 2015.

PINTO, Alexandre Gonçalves. **O Choro; reminiscências dos chorões antigos.** Ed. Fac-similar, 1936. Rio de Janeiro, Funarte, 1978.

REQUIÃO, Luciana. **Mulheres musicistas e suas narrativas sobre o trabalho: um retrato do trabalho no Rio de Janeiro na virada do século XX ao XXI.** *Revista ECO-Pós,* v. 23, n. 1, pp. 239-265, 2020.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. **O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música.** In: *Revista Vórtex*, Curitiba, v.3, n.2, p.25-56, 2015.

SCOTT, D.B. **The Sexual Politics of Victorian Musical Aesthetics.** *Journal of the Royal Musical Association*. 1994; 119(1):91-114. doi:10.1093/jrma/119.1.91

SCOTT, Joan Wallach. **Gender: A Useful Category of Historical Analysis**. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press. 1989.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade.** Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro abril/ 2005.

SEM AUTOR. **Informações incorretas sobre Chiquinha Gonzaga.** Disponível em: .https://chiquinhagonzaga.com/wp/. Acesso em 16 jun. 2024

TANAKA, Harue; BARBOSA, Katiusca dos S.; OLIVEIRA, Luíza Iolanda P. C. de. **Empoderamento e performance musical: pesquisadoras em um batuque feminino.** In: Fazendo Gênero, 11; Mundo De Mulheres, 13, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC. 2017

CAPÍTULO 4

O PROTAGONISMO FEMININO NO CONTEXTO DA FESTA DO COCO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAIANA DOS CRIOULOS-PB

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Andreza Nadja Freitas Serafim
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
http://lattes.cnpq.br/9055850923187783

RESUMO: As mulheres Quilombolas são as principais responsáveis pela transferência dos saberes tradicionais dentro de suas comunidades, através das rezas, da medicina natural, das comidas típicas, das danças e músicas que são repassadas de geração em geração. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo: Analisar a participação das mulheres na Organização da Festa do Coco na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos-PB. Essa discussão permitiu tecer a linha da memória das Protagonistas Femininas que organizaram a Festa do Coco desde o início do seu surgimento na década de 1980 até o ano de 2023. Esta pesquisa está alicerçada nas discussões teóricas dos seguintes autores: Bourdieu (1989); Le Goff (1994), Mauss (2003), Barreto (2007), Graburn (2009), Santana (2011) entre outros autores que compõem o desenho do referencial teórico desta pesquisa. A metodologia utilizada baseia-se na observação direta, com a utilização de uma entrevista semiestruturada aplicada a uma das principais lideranças do Coletivo Cultural Caiana dos Crioulos. Os dados obtidos foram utilizados para fundamentar também as discussões levantadas nesta pesquisa. Apresentar a cultura Quilombola através das danças, das cantigas e festividades desses povos que são muitas vezes lembrados historicamente no Brasil apenas pelo trabalho braçal exercido no período da escravidão que durou cerca de 300 anos (1550 a 1888), é buscar entender como esses povos resistiram às condições tão precárias e muitas vezes desumanas de trabalho forçado e pesado, durante muitos anos. Isto posto, acredita-se que a musicalidade através das rodas de coco e a dança por meio das cirandas são elementos de poder simbólico dos povos quilombolas que resistiram também através da cultura e da arte. E na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos as práticas da Festa do Coco carrega em si também esse poder simbólico e significativo tanto de alegria, quanto de luta e de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Quilombolas; Protagonismo Feminino; Turismo Cultural; Caiana dos Crioulos.

FEMALE PROTAGONISM IN THE CONTEXT OF THE COCONUT FESTIVAL IN THE QUILOMBOLA CAIANA DOS CRIOULOS COMMUNITY-PB

ABSTRACT: Quilombola women are mainly responsible for transferring traditional knowledge within their communities, through prayers, natural medicine, typical foods, dances and music that are passed on from generation to generation. In this sense, this research aims to: Analyze the participation of women in the Organization of the Coconut Festival in the Quilombola Caiana dos Crioulos Community. This point was also discussed in this research to weave the thread of memory of the Female Protagonists who organized the Coconut Festival from the beginning of its emergence in the 1980s until the year 2023. This research is based on the theoretical discussions of the following authors: Bourdieu (1989); Le Goff (1994), Mauss (2003), Barreto (2007), Graburn (2009), Santana (2011) among other authors who make up the design of the theoretical framework of this research. The methodology used is based on direct observation, using a semi-structured interview applied to one of the main leaders of the Coletivo Cultural Caiana dos Crioulos. The data obtained was also used to support the discussions raised in this research. Presenting the Quilombola culture through the dances, songs and festivities of these people who are often remembered historically in Brazil only for the manual work carried out during the period of slavery that lasted around 300 years (1550 to 1888), is to seek to understand how these people resisted to such precarious and often inhumane conditions of forced and heavy labor for many years. That said, it is believed that musicality through coconut circles and dance through cirandas are also elements of symbolic power of the Quilombola peoples who resisted through culture and art. And in the Quilombola Caiana dos Crioulos Community, the practices of the Coconut Festival also carry within themselves this symbolic and significant power of both joy, struggle and resistance.

KEYWORDS: Quilombola Women; Female Protagonism; Cultural Tourism; Caiana dos Crioulos

1 INTRODUÇÃO

Os povos tradicionais Quilombolas são constituídos por povos negros que eram forçados a deixar suas terras na África e que foram explorados no período da escravidão no Brasil, que perdurou por mais de 300 anos. Eles tinham como missão suprir a necessidade de mão de obra. Tendo em vista que nesse período existia uma dificuldade em se explorar a mão-de-obra indígena, os portugueses se dirigiram ao continente africano. (Trecanni, 2006)

Nessa época na tentativa de fugir da exploração escravagista e buscando resistir às situações a que eram submetidos. Esses povos fugiam e aos poucos formavam os quilombos. A resistência negra ao sistema escravagista começou ainda no século XVI.

Neste contexto, esta pesquisa apresenta o seguinte conceito de quilombo formulado por Baldi e Walcott (2015, p. 203): "Entende-se como quilombo os grupos formados por negros que foram escravizados, cujos descendentes fixaram territórios e vivem da cultura da subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado".

Os povos quilombolas se estabeleciam em territórios de difícil acesso, no intuito de dificultar as perseguições e impedir de serem encontrados. Esses povos têm como características principais o cultivo da terra e a agricultura de subsistência, conforme os recursos naturais disponíveis. E também possuem práticas que resgatam os seus costumes e tradições que permitem preservar sua identidade.

A comunidade quilombola que é o campo de pesquisa deste estudo fica localizada na zona rural do Brejo Paraibano – Caiana dos Crioulos, área rural localizada a 12 km do município de Alagoa Grande-PB e a 110km da cidade de João Pessoa. O território é reconhecido pela Fundação Cultural Palmares desde maio de 2005.

Essa comunidade possui a agricultura de subsistência e o turismo cultural como principais atividades que permitem sua permanência em seu território. A terra para os povos quilombolas tem um significado único, pois não simboliza apenas um espaço de terra, ela representa a sua própria identidade. É na terra onde eles se reconhecem e se reproduzem identitariamente.

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo: Analisar a participação das mulheres na Organização da Festa do Coco na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos. Este ponto também será discutido nesta pesquisa para tecer a linha da memória das mulheres que organizaram a Festa do Coco desde o início do seu surgimento até o ano de 2023.

Através das lupas da memória dialogando com a ciência da informação e com a antropologia cultural. Este estudo se propõe também a apresentar como o Coco de Roda, que é uma dança e um ritmo originalmente da Região do Nordeste do Brasil, cresceu dentro da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos e se tornou uma Festa que é reconhecida dentro do Estado da Paraíba. O conceito de memória estabelecido neste estudo está fundamentado na área da Ciência da Informação, através dos estudos de Barreto (2007, p.162) afirma, que esta “é compreendida na confluência sujeito/cultura, o que amplia sua propriedade estática de conservar informações, imputando-lhe certo dinamismo, exigência própria para a ação de reconstrução das experiências passadas”.

A discussão acadêmica e social sobre as questões que envolvem o turismo cultural e a Festa do Coco para comunidade Caiana dos Crioulos faz-se necessária tendo em vista a importância histórica e cultural dessa comunidade para a cidade de Alagoa Grande e para o Estado da Paraíba. Esta Comunidade está incluída dentro da Programação Cultural do Festival do Caminhos do Frio da Paraíba por sua contribuição ao turismo cultural desse Estado. E por também proporcionar a vivência e contato com a Cultura dos povos tradicionais Quilombolas.

A comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos possui vários elementos culturais representativos que constituem seu patrimônio cultural tais como: Museu, Casa de Farinha, o ritmo predominante que é a ciranda e o coco de roda, na gastronomia conta com um restaurante que oferece pratos da culinária da Cultura Quilombola, nas festividades

anualmente ocorre a Festa do Coco. Dentre os elementos apresentados será analisada a Festa do Coco como prática cultural existente nesta comunidade.

O referencial teórico desta pesquisa está pautado nas discussões teóricas dos seguintes autores: Bourdieu (1989); Le Goff (1994), Mauss (2003), Barreto (2007), Graburn (2009), Santana (2011) entre outros autores que compõem o desenho do referencial teórico desta pesquisa. A metodologia utilizada baseia-se na observação direta, com a utilização de uma entrevista semiestruturada aplicada a uma das principais lideranças do Coletivo Cultural Caiana dos Crioulos. Os dados obtidos foram utilizados para fundamentar também as discussões levantadas nesta pesquisa.

Este estudo dialoga com as temáticas abordadas na linha de pesquisa "História e Filosofia da Arte", do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Sociedade, do Grupo Educacional Faveni.

A discussão sobre a temática em questão se iniciará através das reflexões sobre o papel das mulheres quilombolas na construção da sua identidade dentro das Comunidades.

2 MULHERES QUILOMBOLAS E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS COMUNIDADES REMANESCENTES

As mulheres Quilombolas são as principais responsáveis pela transferência dos saberes tradicionais dentro de suas comunidades, através das rezas, da medicina natural, das comidas típicas, das danças e músicas que são repassadas de geração em geração. Dentro das Comunidades Quilombolas é comum o êxodo do homem para trabalhar fora de suas comunidades e as mulheres assumem as comunidades, as manifestações culturais, o trabalho na roça e o cuidado com os filhos.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (2017): A CONAQ (Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas), estima que no Brasil os quilombolas são aproximadamente dois milhões de pessoas, ou 130 mil famílias, presentes em todos os estados brasileiros. O Brasil possui cerca de aproximadamente 2.500 comunidades certificadas, de acordo com os dados da Fundação Palmares/Ministério da Cultura. Essas comunidades são espaços de manutenção e resistência da cultura negra, da ancestralidade africana e têm sua sobrevivência vinculada à liderança de mulheres negras.

Com a migração dos homens para as cidades mais próximas em busca de trabalho, as mulheres permanecem nos territórios rurais, trabalhando para garantir o sustento da família, através da agricultura de subsistência. E é também a principal responsável pela transmissão dos saberes ancestrais dentro das suas comunidades.

As quilombolas estão expostas às variadas formas de violência, são as principais impactadas pelos conflitos territoriais, pelos empreendimentos desenvolvimentistas e pela supressão de direitos, o que compromete significativamente o desenvolvimento social e econômico dessas mulheres. Diante desse cenário adverso, essas comunidades resistem, marcadas pelo protagonismo feminino e negro.

3 CELEBRAÇÃO DA FESTA DO COCO NA CAIANA DOS CRIOULOS

A celebração da Festa do Coco na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos se iniciou com as rodas de coco na década de 1980, onde ocorriam as rodas de coco e se entoavam as músicas do coco e as danças das cirandas, em frente às casas ou nos terreiros dos moradores da comunidade. Essa celebração ocorre geralmente entre o dia 23 de junho que data os festejos juninos no Nordeste (Informação Verbal)[1]. De acordo com os relatos e observações no campo pode-se inferir que como aponta Le Goff (1994, p. 35): "através da oralidade dos mais idosos, perpetua-se as tradições e costumes da coletividade".

Para as pessoas que convivem na comunidade, a preservação da cultura possibilita a interação desses com o território, garantindo a manutenção da sua história e da vida da comunidade, sendo verificada na própria valorização do indivíduo e do grupo, ao qual ele pertence.

Na Caiana dos Crioulos a cultura é também oriunda das relações sociais existentes no interior dos grupos sociais, relações essas traduzidas no cenário de sua casa, no roçado, ou mesmo em espaços coletivos, apresentados de forma diversa, mas comum entre os membros da comunidade, visto que os seus moradores apresentam uma relação parental intensa, quase sempre mediada por uma estabilidade e pela necessidade de apoio mútuo.

As cantigas de rodas que são cantadas durante a Festa do Coco são repassadas de forma natural e espontânea, tendo em vista que o Coco e a Ciranda fazem parte do cotidiano da comunidade. Conforme pontua Ednalva Rita do Nascimento - Liderança do Coletivo Cultural da Caiana dos Crioulos em entrevista:

> As cantigas são repassadas no nosso dia a dia, seja no roçado, limpando, na casa de farinha, quando se juntava para lavar roupas nos barreiros. Quando alguém começava a cantar o outro entoava também as cantigas de roda. Quando estávamos fazendo a farinhada era um trabalho coletivo e onde as pessoas se reuniam e também cantavam durante a produção da farinha. E a música é uma forma de se alegrar e se divertir durante todo processo.

A música e a cultura é um elemento que fortalece as lutas e resistências dentro da comunidade. E o coco de roda é um dos elementos que carrega um poder simbólico para essa população.

Um outro elemento que requer destaque são as cirandeiras, que são as mulheres que costumam dançar nas Festas do Coco com suas saias coloridas. Essas mulheres são o símbolo de alegria na roda de coco e transmitem um maior engajamento e participação de todos durante a festa. "A Festa do Coco sem suas cirandeiras com suas saias coloridas ela não existiria, porque elas dão vida a Festa do coco". Pontuou Ednalva Rita do Nascimento - Liderança do Coletivo Cultural da Caiana dos Crioulos em entrevista.

---

1 Informação concedida através de Entrevista por Ednalva Rita do Nascimento, popularmente conhecida na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, como Nalva de Rita de Chicó liderança do Coletivo Cultural Caiana dos Crioulos

A festa também é animada pelos músicos e pelos instrumentos como o zabumba, o ganzá e o triângulo que animam as rodas de coco. Existe dentro da Comunidade um Coletivo Cultural que foi criado em 2020, esse coletivo cultural é uma forma de articular as atividades festivas e culturais dentro e fora da comunidade.

No ano de 2021 a Festa do Coco foi oficializada e organizada no Palhoção do Mestre João Maria, que foi oportunizada através das orientações por meio de uma consultoria do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio a Pequenas e Micro Empresas), conforme pode-se observar na foto a seguir:



Foto 1 - Palhoção do Coco, Mestre João Maria

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Além disso, também foi oficializado o Restaurante Rural Rita de Chicó que faz parte do espaço onde ocorrem as festividades da Festa do Coco. Conforme mostra a foto a seguir:



Foto 2 - Restaurante Rita de Chicó

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir desse momento a comunidade passou a praticar atividades voltadas para o turismo cultural e de imersão dentro da comunidade, para os turistas que desejam conhecer a comunidade e participar das festividades da Festa do Coco.

O turismo cultural oportuniza o contato com o patrimônio cultural de uma determinada comunidade. Permite conhecer as características históricas e culturais dos territórios étnicos de forma a fortalecer a identidade cultural de um povo. Esse tipo de turismo é uma alternativa que possibilita o encontro com as diferentes tradições.

Nesse cenário o protagonista é a cultura humana, o modo de vida, as expressões artísticas, as tradições e tudo que envolve a complexidade cultural de uma determinada comunidade. O turismo cultural de acordo com Barretto (2007, p.87), pode ser considerado como aquele em que principal atrativo deixa de ser a natureza, sendo então "[…] um aspecto da cultura humana, que pode ser a história, o cotidiano, o artesanato, ou qualquer dos aspectos abrangidos pelo conceito de cultura." Corroborando com essa perspectiva Dias e Aguiar descrevem o turismo cultural da seguinte forma (2002, p. 133):

> O turismo cultural é um dos principais segmentos do turismo, e de modo geral pode ser associado com outras atividades turísticas. Pode ser definido como uma atividade de lazer educacional que contribui para aumentar a consciência do visitante e sua apreciação da cultura local em todos os seus aspectos – históricos, artísticos etc. Além disso, é uma forma de turismo que entre outros objetivos, envolve a apreciação de monumentos e sítios históricos, contribuindo dessa forma para a manutenção e proteção do patrimônio cultural e natural da humanidade.

O patrimônio cultural nesse cenário é entendido como recurso que é utilizado como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades tradicionais. As vivências dos turistas com os elementos do patrimônio cultural podem contribuir para o fortalecimento das identidades e para a valorização da memória e da cultura local. Um dos principais objetivos desse tipo de turismo consiste no conhecimento e aprendizado intercultural.

O turismo cultural é carregado de simbolismos que são evidenciados quando se entra em contato com uma comunidade através das suas tradições, vivências e práticas cotidianas. Essa experiência permite entrar em contato com os múltiplos signos/símbolos que articulam os atores sociais desse espaço.

É necessário estar aberto para uma compreensão complexa desse tipo de experiência. Essa perspectiva de uma totalidade que é ambivalente implica dizer que a criação do vínculo social ocorre no interior das práticas sociais "desde seu meio, horizontalmente, em função do conjunto de inter-relações que ligam os indivíduos e os transformam em atores propriamente sociais." (MAUSS, 2003, p. 34)

Nesse contexto, o que deve ser observado no cotidiano em contato com essas comunidades não são os atores e as estruturas, mas o que circula entre os atores a favor do vínculo social, a saber: os bens materiais e simbólicos de que a sociedade dispõe para se reproduzir por meios de atores que a formam.

Na literatura na área da antropologia verifica-se que muitas comunidades quilombolas têm buscado a preservação dos diferentes legados étnicos-culturais, símbolos e artefatos de significância cultural, bens simbólicos e manifestações populares, incluindo-os no mercado de consumo Cultural.

Segundo Graburn (2009, p. 26): "O turismo étnico depende de transmitir – mediante folhetos, vídeos e descrições em outros lugares, artes turísticas, representações e encenações no local – a fascinante diferença, e até o exotismo, da comunidade receptora". Nessa perspectiva os processos de produção e consumo de mercadorias e bens simbólicos que operam em nível global, na qual a atividade turística se insere, reacendem as discussões sobre o desenvolvimento sócio-cultural dos territórios numa perspectiva local.

Outro fator importante que deve ser analisado é a questão do significado da terra para os povos quilombolas. Para esses povos a terra é a sua própria identidade. Pois é nela que eles se reconhecem e se reproduzem identitariamente. Furtado *et al.* (2014, p. 108)

discorre sobre identidade considerando os aspectos subjetivos que a envolve ”a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente”.

Dentro do contexto apresentado a prática do turismo cultural fomenta o resgate da identidade da comunidade Quilombola de Caiana dos Crioulos, tendo em vista que essa prática permite que os turistas e visitantes entrem em contato com os elementos representativos do patrimônio cultural desses povos, como por exemplo: danças típicas, gastronomia, artesanato, musicalidade, performance artística, conjuntos arquitetônicos e a religiosidade.

Vivenciar as tradições e costumes dessa comunidade é um diferencial para aqueles que buscam experienciar outras vivências habituais diferentes das suas. Esse tipo de atividade estabelece o patrimônio cultural como instrumento mediador de aprendizagem e educação.

Essa prática do turismo cultural proporciona a utilização dos territórios, de forma a promover as especificidades naturais e culturais da região. E possibilita oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Dessa forma, os territórios de identidade convertem-se em territórios turísticos, com repercussões na vida social, econômica e cultural das comunidades. Além disso, o turismo cultural promove a conservação dos bens patrimoniais que são visitados e consolida a preservação das tradições.

A comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos possui sua identidade preservada também através dos símbolos existentes nas suas vivências e tradições.

E seus símbolos como o artesanato, as danças, as músicas, festas tradicionais e entre outros elementos culturais estão arraigados de poder simbólico.

Para Bourdieu (1989, p. 7) “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. O poder simbólico exerce influência nas práticas culturais estabelecidas no tipo de turismo exercido por essa comunidade.

No segmento do turismo cultural o turismo étnico surge como uma alternativa diante do turismo massificado no qual predomina o consumo desenfreado das culturas locais. De acordo com a óptica da diversidade cultural e da plurietnicidade, os turistas apresentam-se como grupos interessados na vivência cultural no âmbito de comunidades remanescentes, como é o caso da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos que busca a preservação da sua identidade e representação do legado cultural herdado ao longo de vários processos históricos e sociais e são reinterpretados no presente sob novas perspectivas.

3.1 AS MULHERES DA FESTA DO COCO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAIANA DOS CRIOULOS

É nesse cenário que as mulheres da comunidade Caiana dos Crioulos desenvolvem um importante papel, mediado pela memória e, principalmente pela busca da preservação da cultura exercida com vigor entre os caianenses em seu cotidiano.

Ao destacar o papel da mulher como figura importante na disseminação e manutenção da cultura, não quer dizer que os homens da comunidade também não participem dessa construção, porém, essa participação difere em intensidade e regularidade, pois, devido aos processos migratórios em que estão inseridos em busca de trabalho, longe da comunidade, sua participação não está relacionada às questões atribuídas socialmente às mulheres em Caiana. Conforme apontam dados da pesquisa de Santana (2011) têm-se como exemplo, os esforços em 76 em prol da organização política da associação comunitária, a busca de políticas públicas que reduzam os índices de exclusão social da comunidade dentre outros. Lefebvre (1991, p. 82) assinala que "o peso assumido pela mulher na cotidianidade revela-se por vezes como estratégia. Para ele, "pesa sobre a mulher o fardo da cotidianidade". É provável que tirem vantagem disso. Sua tática: inverter a situação. Nem por isso deixa de aguentar a "carga". Corroborando com as perspectivas do autor e frisa-se, no intuito de interpretar esse aspecto da vida social da comunidade caianense, que a aceitação do papel dos homens adultos, migrantes, responsáveis por prover a família no acesso a alguns bens contribui para a própria consolidação do mesmo enquanto grupo. A saída desses homens, em determinados períodos, é vista para o grupo como necessária para manter a sobrevivência das suas famílias, em decorrência da falta de terras para desenvolver as atividades na agricultura.

Nesse contexto, essas mulheres também são responsáveis por organizar a Festa do Coco, esta pesquisa buscou criar uma Linha do tempo da memória que indica o nome das mulheres que eram responsáveis ao longo dos anos por organizar as festividades da Festa do Coco. Essa linha foi construída através de dados obtidos por meio de entrevista concedida por uma das lideranças da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, conhecida como Ednalva Rita do Nascimento, vulgo Nalva de Rita de Chicó.

Figura 1 - Linha da memória das Mulheres Protagonistas da Festa do Coco



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Na figura 1 pode-se observar que durante os anos de 1980 geralmente ocorre a troca a cada 5 anos das mulheres que organizam o evento da Festa do Coco na Comunidade Caiana dos Crioulos. Percebe-se também que essa tradição é repassada entre as mulheres dentro da comunidade envolvendo as avós, mães, filhas e netas. Evidenciando a transmissão das tradições dentro da comunidade. O que é um instrumento de fluxo da memória e história dessa comunidade. Segundo Le Goff (1994, p. 370) "Esta memória coletiva das sociedades baseadas na transmissão da memória através da oralidade interessa-se mais particularmente pelos conhecimentos práticos que são repassados no convívio social dos individuos".

Essa linha do tempo apresentada permite demarcar e registrar o nome das mulheres que fizeram parte da construção e transmissão da tradicional Festa do Coco. Nesse sentido, o pesquisador que trabalha as questões que envolvem a memória pode ser comparado a um artesão que tece em seu tear cada linha. Na pesquisa ora apresentada cada linha da memória revelada apresenta um contexto histórico significativo para a Comunidade Caiana dos Crioulos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou apresentar o papel da mulher na organização da Festa do Coco. Além de teorizar as práticas existentes no contexto dessa festividade na Comunidade Caiana dos Crioulos, no intuito de preservar a memória desta tradição existente na comunidade.

A necessidade de teorizar as práticas culturais da Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos é de suma importância, uma vez que essa teorização viabiliza a apresentação dessas práticas para a sociedade brasileira, que muitas vezes desconhece as nuances culturais dos povos quilombolas.

Apresentar a cultura através da dança, das cantigas e festividades desses povos que são muitas vezes lembrados historicamente no Brasil apenas pelo trabalho braçal exercido no período da escravidão que durou cerca de 300 anos (1550 a 1888). É buscar entender como esses povos resistiram às condições tão precárias e muitas vezes desumanas de trabalho forçado e pesado, durante muitos anos.

Pode-se concluir que a musicalidade através das rodas de coco e a dança por meio das cirandas são elementos também de poder simbólico dos povos quilombolas que resistiram através da cultura e da arte. Esta pesquisa também suscita novas reflexões sobre essas práticas culturais que podem ser analisadas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BAHL, Miguel. **Fatores ponderáveis no turismo**: sociais, culturais e políticos. Curitiba:Protexto, 2004.

BARRETTO, M. **Cultura e Turismo: Discussões contemporâneas.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

BARRETO, Ângela. Maria. Memória e sociedade contemporânea: apontando tendências. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.12, n.2, p. 161- 176, jul./dez., 2007. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/art icle/view/506 Acesso em: 18 Ago. 2023.

GRABURN, N. Antropologia ou Antropologias do Turismo? In: GRUNEWALD, R. de A.; GRABURN, N.; BARRETTO, M.; STEIL, C. A.; SANTOS, R. J. dos. (Orgs.) **Turismo e Antropologia**: novas abordagens. São Paulo: Papirus, 2009, p. 13- 52.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: editora da UNICAMP, 1994.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginf ile.php/2843910/mod_res ource/content/1/Mauss_Marcel_Sociologia_e_antropologia_2003.pdf Acesso em: 20 Nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Mulheres quilombolas**: liderança e resistência para combater a invisibilidade. Disponível em: http://www.onumulheres.or g.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/ . Acesso em: 22 Ago. 2023.

SANTANA, Jussara Manuela Santos. **Territorialidade Quilombola**: um olhar sobre o papel feminino em Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande, PB. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba) 95f. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5815/1/arquivototal.pdf Acesso em: 20 Ago 2023.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO E USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Alberto José Ferreira de Lima
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/1684049406906014

Francisco das Chagas Galvão de Lima
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/6067680546361475

Leandro Xavier Timóteo
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/4007618911845583

Vagner Aquino Zeferino
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/5456518125697475

RESUMO: Os avanços tecnológicos influenciam diretamente a sociedade fazendo com que haja várias mudanças em todas as esferas: econômica, social, política e principalmente na educação. A escola como instituição responsável pela formação de cidadãos, não poderia ficar alheia a essas mudanças. No entanto, políticos, gestores e educadores na sua formação têm dificuldades de compreender as metodologias adequadas para implantação desses recursos na educação. Um dos grandes desafios vividos nos dias de hoje é o uso adequado e eficaz das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no sistema escolar. Este artigo, busca ajudar gestores e professores a refletirem sobre como as TICs podem ser usadas de forma adequada e eficaz nos ambientes educativos. Inicialmente aborda o uso das TICs na educação enfatizando novos processos de aprendizagem visando uma ação pedagógica mediada por tecnologias que supere as práticas tecnicistas, dominantes nas instituições de ensino. Em seguida, apresenta várias questões sob as mudanças das práticas escolares advindas com a inserção das TICs nas escolas. O artigo encerra tecendo sobre a importância da formação de professores para integração das TICs na escola.

PALAVRAS-CHAVE: *Tecnologias da informação e comunicação; Aprendizagem colaborativa; Formação docente, Educação.*

REFLECTIONS ON THE INSERTION AND USE OF ICTS IN EDUCATION

ABSTRACT: Technological advances directly influence society, causing several changes in all spheres: economic, social, political and especially in education. The school, as an institution responsible for training citizens, could not remain unaware of these changes. However, politicians, managers and educators in their training have difficulty understanding the appropriate methodologies for implementing these resources in education. One of the greatest challenges faced today is the adequate and effective use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the school system. This article seeks to help managers and teachers reflect on how ICTs can be used appropriately and effectively in educational environments. Initially, it addresses the use of ICTs in education, emphasizing new learning processes aiming at a pedagogical action mediated by technologies that overcome technical practices, dominant in educational institutions. It then presents several issues regarding the changes in school practices resulting from the insertion of ICTs in schools. The article ends by discussing the importance of teacher training for the integration of ICTs in schools.
KEYWORDS: Information and communication technologies; Collaborative learning; Teacher training, Education.

INTRODUÇÃO

A globalização e os avanços tecnológicos, processos que se aceleram em conjunto ao longo dos últimos vinte anos, criaram uma nova economia global, movida pela tecnologia, alimentada e impulsionada pelo conhecimento. O surgimento desta nova economia global tem ocasionado sérias implicações no contexto educacional.

As nações buscam alternativas econômicas, políticas e sociais para se integrarem na sociedade do conhecimento como forma de participarem ativamente da economia mundial. Nessa busca, Castells (1999) destaca como fatores essenciais, o papel do Estado, como promotor do progresso científico e tecnológico, e da cultura, como âmbito onde as aplicações sociais da tecnologia são (re)criadas e difundidas.

Preocupações sobre a relevância e a qualidade educacional convivem com o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles tornados mais vulneráveis pela globalização, em geral, países em desenvolvimento; grupos de baixa renda, jovens e mulheres, e em particular trabalhadores com baixas qualificações.

Lévy (1999) e Dowbor (2001) reconhecem que há uma imposição de ordem econômica e social que impulsiona o uso das TICs nas mais diversas atividades humanas, principalmente, na educação. Acreditam que tal imposição comporta aberturas, espaços que serão preenchidos pela criatividade e pela determinação dos agentes humanos, e não, dos agentes técnicos. Nesse sentido, propõem uma reflexão dos processos educativos e na inclusão, não apenas quantitativa, mas, sobretudo, qualitativa, de seus aprendentes na sociedade da informação. É a partir da compreensão do contexto socioeconômico, político e cultural da sociedade da informação que emerge a necessidade dos educadores e, em especial, as instituições de formação de docentes repensarem o papel da educação e reconfigurarem suas práticas educativas.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais incluem rádio e televisão, bem como as novas tecnologias digitais como computadores e Internet, têm sido apontadas como ferramentas potencialmente poderosas capazes de permitir mudanças e reformas na educação. Quando usadas adequadamente, diferentes TICs ajudam a expandir o acesso à educação, reforçam a relevância da educação para o trabalho cada vez mais digital e aumentam a qualidade do ensino.

Este artigo, busca ajudar gestores e professores a refletirem sobre como as TICs podem ser usadas de forma adequada e eficaz nos ambientes educativos. Inicialmente aborda o uso das TICs na educação enfatizando novos processos de aprendizagem visando uma ação pedagógica mediada por tecnologias que supere as práticas tecnicistas, dominantes nas instituições de ensino. Em seguida, apresenta várias questões sob as mudanças das práticas escolares advindas com a inserção das TICs nas escolas. O artigo encerra tecendo sobre a importância da formação de professores para integração das TICs na escola.

TICs e Educação: novos fundamentos de aprendizagem

A globalização exige que observemos as mudanças que este fenômeno trás em termos de transformação no mundo. Isso significa que o sistema educacional também deve se modificar para acompanhar esse novo paradigma social considerando as necessidades de formação profissional e as necessidades de um cidadão capaz de interferir nesse modelo.

Essas necessidades passam a exigir uma educação mais voltada para a aprendizagem e menos para o ensino como destaca Coscarelli (2002, p. 34),

> Aprendizagem e ensino são, portanto dois lados da moeda: se de um lado o ensino, mediado pelo professor e por suas escolhas de recursos educacionais tem como meta direcionar ou facilitar a aprendizagem, por outro lado o aluno compromete-se com os desafios do ato de aprender, com fins de incorporar saberes significativos.

De acordo com essa abordagem teórica, as ações educativas têm que ser redirecionadas, o professor passa a ser um mediador de situações de aprendizagem e o aprendente o centro desse processo, comprometido com o ato de aprender. Outro aspecto a ser considerado são as várias formas de aprendizagem, o interesse e a motivação que o aluno tem em aprender, tendo-o como agente do processo de reconstrução do conhecimento.

A escola deve ser o espaço ideal para que ocorram essas modificações no modo de agir e no fazer pedagógico, porque é o lugar onde os alunos criam e recriam conhecimentos e aprendem a ler e interpretar o mundo em que vivem, assim como a preparar-se para agir na construção de novos ideais. Dessa forma, estará contribuindo para o crescimento intelectual

e pessoal do aprendente, oportunizando para que ele construa o seu conhecimento. No entanto, precisa está aberta e flexível para acatar as novas formas de aprendizagem, bem como as rápidas mudanças que ocorrem no mundo. Deve oferecer condições para os que fazem parte do processo educativo desenvolvam novos projetos e trabalhos que possam melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Considerando que o uso dos recursos tecnológicos vem aos poucos tomando parte do cenário educacional, é importante refletirmos sobre as novas ideias de conhecimento, bem como as novas práticas de ensino e aprendizagem.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, por meio de seus programas e projetos, tem reafirmado sua compreensão de ensino como um processo dialético de socialização e individualização da pessoa. A finalidade desse ensino é a conquista da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Nessa forma de compreender o ensino, encontramos o educador Paulo Freire que convoca-nos a respeitar a autonomia do ser do educando. Ele menciona que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não, um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 56).

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, o sujeito não é mais concebido em si, como uma página virgem, totalmente disponível às solicitações externas, nem há mais saber em si, entidade perfeitamente arquitetada para cumprir a função pedagógica. Pelo contrário, há sempre presente em nosso cotidiano – por meio de livros, filmes, movimentos sociais e organizações não-governamentais – recursos, espaços e instituições que, formal ou informalmente, estimulam aprendizagens e propõem experiências que o sujeito poderá integrar à sua realidade. Nesse caso, é importante compreender o ensino e a aprendizagem como atividades em que o sujeito autor produz, e não, apenas reproduz conhecimentos. Isso significa que, ao mesmo tempo em que é informado sobre algo, o sujeito, consciente ou inconscientemente, transforma essa informação em conhecimento através de uma atitude reflexiva e questionadora sobre os mesmos. Como também afirma Freire (1996, p. 24),

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Isso propõe alguns desafios à educação. O primeiro é a capacidade de adquirir uma visão global e gerir a expansão incontrolável das informações. O segundo é o de saber lidar com a complexidade social em que a economia, a política e a cultura se interagem e, ao mesmo tempo, separam-se. Esses desafios são colocados ao educador que, para acompanhar esse processo, precisará saber empregar as TICs com fins pedagógicos para ensinar bem, numa sociedade em que as informações são exorbitantes.

Existem diferentes processos de aprendizagem que se efetivam de acordo com as teorias e as abordagens adotadas nos diversos espaços sociais. A aprendizagem significativa é uma teoria desenvolvida por David Ausubel, que define essa aprendizagem como um "processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente na estrutura de conhecimento de um indivíduo" (MOREIRA & MASINE, 1982, p. 07). Esse processo de associação de informações inter-relacionadas deve ter origem naquilo que o aprendente já sabe, ou seja, o objetivo da aprendizagem deve fundamenta-se na possibilidade de as vivências exteriores darem sentido ao conhecimento trabalhado em sala de aula, o que se contrapõe à memorização, um processo em que não há o propósito de mudar a estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse sentido, o aprendente aprende quando estabelece significados entre as novas ideias e as já existentes.

Para que aprendizagem seja significativa, é necessário, a princípio, que o conteúdo a ser aprendido tenha algum sentido para o aprendente. Depois, que ele tenha disposição para relacionar o conteúdo de maneira substantiva, e não, arbitrária. Isso significa dizer que tanto a intenção do aprendente quanto o material utilizado para a aprendizagem precisam ter significados.

Ausubel propõe que, ao se procurarem evidências de compreensão significativa, a melhor maneira é utilizar questões e problemas que sejam novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente (MOREIRA & MASINI, 1982).

Um dos grandes objetivos de todo bom profissional consiste em ser cada vez mais competente naquilo que realiza. No que diz respeito às práticas dos educadores, a busca pela qualificação tem sido uma constante, visto que a complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos afirma, em seu cotidiano, a dificuldade de realizar essas práticas. O número elevado de alunos, por sala de aula, e a grande demanda de atividades a serem realizadas, em um curto espaço de tempo, dificultam e até impossibilitam os educadores de encontrarem referências ou modelos que os satisfaçam, sobretudo, considerando a inserção das TICs na educação, com seus desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem.

Para tanto, enfatiza-se a aprendizagem cooperativa ou colaborativa como um pressuposto fundamental de reflexão, análise e transformação das práticas pedagógicas e por considerá-la uma técnica que favorece a relação e a interação professor/aprendente.

A aprendizagem cooperativa é uma técnica ou proposta pedagógica em que os aprendentes trabalham em equipe, a fim de explorar uma questão significativa ou criar um projeto de interesse comum (CAMPOS, 2003).

Como apoio ao processo de aprendizagem, a cooperação favorece a participação e a interação tanto dos professores com os aprendentes quanto entre estes. No entanto, para que haja cooperação, é preciso que os aprendentes atuem juntos, trabalhando de forma ordenada e coordenada, com o fim de atingir metas comuns. Essa cooperação deve se dá de forma prazerosa e motivadora, em um ambiente rico de possibilidades, para proporcionar o desenvolvimento do grupo.

A técnica da aprendizagem cooperativa apóia-se nas teorias cuja abordagem é construtivista. As abordagens construtivistas têm como ponto comum a compreensão de que os indivíduos são agentes ativos, construtores do conhecimento. Nesse processo, professores e aprendentes tornam-se mediadores da aprendizagem, responsáveis pela superação dos conteúdos curriculares, criando conjuntamente processos de aquisição de conhecimentos com o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Reuven Feuerstein, psicólogo e especialista no campo cognitivo, desenvolveu sua teoria na perspectiva de que todas as pessoas são capazes de desenvolver sua aprendizagem, contanto que essa aprendizagem seja mediada. Ele fundamenta a mediação na necessidade de um ser "colocar-se no lugar do outro", de integrar-se para, depois, transformar a si próprio.

Nesse processo de mediação, o enfoque da aprendizagem cooperativa e colaborativa tem por finalidade diversificar o ensino e a aprendizagem, com o objetivo que o mediador e o mediado sintam-se responsabilizados pelo progresso um do outro.

Delors (2004, p. 89-102) contribui para o debate da aprendizagem cooperativa e colaborativa, ao apresentar, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, os quatro pilares para a educação, quais sejam:

1. Aprender a conhecer: é essencial para lidar com a expansão das informações disponíveis;
2. Aprender a fazer: é o caminho para transformar proposições em resultados, alternativas em soluções, utopia em realidade. Assim, torna-se uma fonte de aprendizagem, alimentando o conhecimento;
3. Aprender a viver com os outros é cultivar a tolerância e o respeito ao próximo, favorecendo o enriquecimento coletivo;
4. Aprender a ser, que é resultante da harmonia entre as exigências do indivíduo, do seu grupo social e da sociedade que ele integra.

Estes pilares representam a nova concepção de educação e as competências que são exigidas ao ser humano, para que possa inserir-se numa sociedade cada vez mais tecnológica no mundo do trabalho. Nesse sentido, pensar a aprendizagem cooperativa e colaborativa significa abraçar novas concepções de ensino e de aprendizagem, pensar a interação, a colaboração, a disposição e a construção de conhecimentos em outros espaços sociais diferenciados do espaço escolar.

Entendemos dessa forma, que o homem além dos saberes técnicos científicos precisa também conhecer o mundo através de outros tipos de saberes, ou seja, esses valores vão muito além do desenvolvimento intelectual, pois abarcam a formação humana em toda a sua totalidade, social e pessoal. Essas necessidades para um mundo melhor passam a exigir uma educação mais voltada para a integração do ser humano, e para que essas metas sejam atingidas é necessário o repensar do ensino, que não pode continuar de forma fragmentado, conteudista e estagnado.

Segundo Masetto (2000, p. 6),

> O compromisso da escola é com a evolução e o progresso das pessoas, da sua nação e do mundo no qual elas vivem, de forma que persigam um desenvolvimento intelectual que lhes permita produzir seu conhecimento, suas reflexões e sua criticidade e que aprendam a pensar.

Significa, portanto, que é necessário respeitar o aprendente em seu crescimento como indivíduo e como cidadão. Dessa forma, deve-se considerar no aprendente, não apenas as necessidades da formação profissional, mas a necessidade de formação de cidadãos capazes de fazer coisas, e que conheçam fundamentos para saber o que estão fazendo.

As TICs podem catalisar a mudança paradigmática, tanto no conteúdo como na pedagogia que está no cerne da reforma da educação no século XXI. Se concebido e executado corretamente, o ensino apoiado pelas TICs pode promover a aquisição de conhecimentos e competências que capacitam os alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

A escola e as TICs: repensando práticas

Tidas como alicerce sobre o qual se ergue a sociedade da informação, as TICs não compreendem, segundo Martínez (2004, p. 96), "[...] apenas a Internet, mas o conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados [e informações] na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio".

A televisão, o DVD, o videogame, o computador e a Internet são exemplos de recursos tecnológicos que, hoje, conseguem atrair o maior número de pessoas e compõem de igual maneira o cotidiano de professores e aprendnetes, superando, não raras vezes, as hierarquias e as regras impostas pela escola na intenção de que ocorra o aprendizado. Não é possível ignorar os desafios que essa realidade nos traz, mas sim, estabelecer um diálogo com ela, buscando compreendê-la para a tomada de posições conscientes, sobretudo, nas situações de aprendizagem. Há que se pensar na educação e nos processos de ensino e aprendizagem da forma mais contextualizada possível, considerando o cotidiano no qual os aprendnetes estão inseridos.

O avanço tecnológico da informação e da comunicação possibilita as pessoas terem acesso às novas descobertas. Através da interconectividade as pessoas dos mais variados cantos do mundo conseguem se comunicar à cerca de segundos, possibilitando assim a facilidade de comunicação e a diminuição de tempo e distância entre ambas.

Conforme Coscarelli (2002, p. 16),

> O ciberespaço abre uma nova forma de comunicação com a chegada de microprocessadores usados nos computadores pessoais. O caminho da interatividade, da relação humana do local com o não local, do regional com o planetário.

Desse modo, acreditamos que a educação deve está dentro desse processo de novas formas de comunicação, porque os aprendentes hoje, em sua maioria já estão conectados através da grande aldeia global que é a Internet. Portanto, a educação deve priorizar em ajudar esses alunos a ampliar as novas formas de perceber, de sentir, de comunicar-se, utilizando todos os recursos possíveis na qual a tecnologia deve está inserida.

Segundo Scheimberg (2002, p. 39) é importante lembrar que: "Numa sociedade, na qual a informação transmitida globalmente por uma tecnologia sofisticada e cada vez mais abrangente adquire caráter estruturante, aumenta a importância da educação".

Diante disso, acreditamos que a prática escolar não pode está totalmente distante das demais práticas sociais de alguns aprendentes, porque é sua função social transmitir a cultura acumulada para que o aprendente tenha condições de reelaborá-la e dar novos significados aquilo que aprende, ampliando assim sua visão de mundo e refletindo acerca daquilo que está aprendendo. Dessa forma, terá uma melhor compreensão das coisas e saberá ser crítico e participativo como um ser ativo capaz de sonhar e interferir no futuro melhor para si e para a humanidade.

Ensinar e aprender hoje exige mais flexibilidade, espaço e tempo das pessoas. É necessário selecionarmos menos conteúdos fixos e trabalharmos os que são mais significativos e reais. É preciso também está mais aberto e acatar os interesses dos aprendentes, incentivando-os a pesquisa, bem como as novas formas de comunicação. A Internet é um importante instrumento que o professor pode utilizar para fazer novos trabalhos de comunicação, pesquisa e informações para melhorar a sua prática e a aprendizagem dos seus alunos.

Uma das tarefas mais difíceis é "aprender a aprender", ou seja, educar o professor para uma nova relação do processo de ensinar e aprender, no qual ele aprenda a ser flexível e está mais aberto, procurando respeitar o ritmo e as habilidades dos aprendentes, bem como as dificuldades que cada um possa vir a enfrentar.

É necessário que os professores se apropriem dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para uma escola de qualidade.

Segundo as ideias de Fisher (2001, p. 32), "A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação, requer abertura para as novas subjetividades produzidas na interação com elas". Justamente porque abre novas possibilidades para a educação, as novas tecnologias implicam novos desafios para o trabalho do professor.

Para Barreto (2002, p. 234), "É importante que os materiais extrapolem os textos escritos, não em nome da atratividade, como um fim em si mesma, mas, pela importância do trabalho com textos tecidos pela articulação de múltiplas linguagens".

Dessa forma, entendemos que o professor precisa utilizar materiais que possam favorecer diferentes leituras, bem como, considerar as novas formas de aprendizagem e a gama de informações que os aprendentes trazem para sala de aula. No entanto, precisa está atento para observar as discussões que acontecem, e dessa forma poder mediar esse conhecimento.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à postura do professor dentro do ambiente da sala de aula, porque para que essas informações sejam bem selecionadas e para que a interação entre os aprendentes aconteça de maneira dinâmica e proveitosa é necessário que o professor mantenha-se flexível, deixando a maneira tradicional, no qual ficava escrevendo no quadro, pedindo que os alunos abram o livro na página indicada. Para isso é necessário que reflita sobre a necessidade de um fazer educativo que ofereça caminhos e alternativas distante do discurso e postura tradicional, no qual trabalha com uma seqüência de conteúdos que não pode ser interrompido e com respostas prontas e acabadas. Considerando assim, o aprendente como um ser passivo incapaz de questionar e interferir no processo de construção do conhecimento.

O professor deve ter um compromisso com a educação e em especial com o aprendente, renovando sua promessa em relação à flexibilidade, a diversidade e a variedade de informações que chega através dos seus aprendentes no dia-a-dia. Além disso, deve considerar o contexto social de cada um, bem como o interesse dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O professor deve considerar o aprendente como um ser completo, ou seja, que tenha uma formação geral habilitando-o a lidar com necessidades específicas. E a escola que é um lugar integrador das culturas e da tecnologia, deve aproveitar as técnicas para unir com as idéias, fazendo com que haja uma articulação entre o mundo da tecnologia da informação e da comunicação com o mundo escolar.

A escola deve ser o espaço de transformação, onde os mecanismos tecnológicos deverão está à disposição dos alunos, especialmente porque talvez seja o único lugar em que aqueles das classes menos favorecidas tenham a oportunidade de fazer parte desse mundo, e para que acompanhem e participem dele precisam vivenciar algo significativo da transformação.

A formação do professor para as novas tecnologias

Com a introdução das TICs na educação observa-se que tem havido uma preocupação excessiva em adquirir equipamentos e *softwares* de última geração como se isso pudesse garantir uma adequada utilização destes nas diversas modalidades de ensino. Entretanto, a preocupação com a formação dos professores para sua utilização não tem tomado a mesma proporção. Resta ao professor desenvolver atividades com essas novas ferramentas junto aos aprendentes, sem ter a oportunidade de analisar as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica e, muito menos de realizar reflexões dessa nova prática. Valente (2001, p. 32) alerta justamente sobre isso quando diz:

> O preparo do professor não pode se restringir a passagens de informação, mas deve oferecer condições para que ele construa conhecimentos sobre técnicas computacionais e entenda como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Dessa forma, entendemos que não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem tampouco de uma acumulação de teorias e técnicas. Trata-se de uma formação que articula a teoria com a prática e a reflexão sobre essa prática, subsidiada por conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação do professor.

O papel do professor é de fundamental importância, pois cabe a ele, a partir de suas observações, ajustar suas intervenções pedagógicas junto aos aprendentes, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sócio-cultural. A esse respeito Schön destaca que:

> A reflexão-na-ação é um momento fundamental na formação do professor, porque ele organiza e formula o que faz, ajustando-se a seus diferentes alunos e as condições em que se dá a ação pedagógica. É um momento marcado pela instabilidade, é impossível aprender sem ficar confuso. (1992, p. 85)

Assim, a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e após a ação. O professor deve estar aberto para as mudanças principalmente em relação a sua nova postura: o de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem; precisa "aprender a aprender", a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível. Sendo assim, torna-se necessário buscar um sentido educacional para a utilização das TICs, integrando-a a prática pedagógica, pois como afirmam os autores Bustamante (1996) & Ribeiro (1994), apud Almeida (2000, p. 21):

> Não se trata apenas de uma junção da informática na educação, mas sim, de integrá-las entre si à prática pedagógica, o que implica um processo de preparação contínua do professor e de mudança da escola. Ou seja, uma mudança de paradigma.

Principais desafios na integração das TICs na Educação

Dadas as grandes disparidades no acesso às TICs entre países ricos e pobres e entre diferentes grupos dentro deles, existem sérias preocupações no sentido de que a utilização das TICs na educação vá ampliar as divisões existentes desenhada a nível econômico, social, cultural, geográfica e de gênero. A introdução das TICs na educação, quando feita sem deliberação cuidadosa, pode resultar na marginalização daqueles que já são favorecidos ou desfavorecidos.

As tentativas para melhorar e reformar a educação através das TICs requer objetivos claros e específicos, diretrizes, metas e prazos, mobilização de recursos necessários, e o compromisso político em todos os níveis para apoiar a iniciativa. Alguns elementos essenciais para o planejamento de inclusão das TICs na escola são:

- A ansiedade do professor por imaginar ter sido substituído ou ter perdido sua autoridade na sala de aula por o processo de aprendizagem tornar-se centrado no aluno. O qual pode ser aliviado caso os professores tenham uma profunda compreensão e valorização do seu papel no processo de mudança.
- O gestor escolar tem um papel fundamental na integração das TICs na educação. Muitos projetos educacionais de alunos e/ou professores integrados às TICs têm sido prejudicados pela falta de apoio administrativo. Para os programas de integração das TICs serem eficazes e sustentáveis, os administradores devem ser hábeis no uso da tecnologia, assim como ter uma ampla compreensão curricular, administrativa, financeira e social.
- Suporte técnico especializado é essencial para a continuação da viabilidade do uso das TICs nas escolas.

Nos países onde a proficiência em inglês não é elevada, principalmente fora das regiões metropolitanas, o desafio da língua inglesa, dominante na Internet, também representa um obstáculo para maximizar os benefícios educacionais da World Wide Web.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficácia do uso das TICs na educação depende de como e para qual finalidade elas são usadas. E como qualquer outra ferramenta de ensino ou modalidade de ensino-aprendizagem, o resultado obtido através da aplicação de um projeto utilizando- as não são os mesmos em todos os lugares.

A forma como se usa a tecnologia é mais importante do que a quantidade usada. A tecnologia não deve conduzir a educação, mas sim, as metas e necessidades educacionais é quem deve conduzir o uso da tecnologia. Só desta forma as instituições de ensino podem atender de maneira eficaz e equitativa às principais necessidades da população, sobretudo para responder aos novos desafios e oportunidades criadas por uma economia cada vez mais global. Como destaca Coscarelli (2002, p. 46): “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que fazemos dela”.

A experiência da introdução das TICs em sala de aula e em outros ambientes educacionais em todo o mundo, durante as últimas décadas, sugere que a plena realização dos seus potenciais benefícios educacionais não é automática. A sua integração eficaz no sistema educacional é um processo complexo e multifacetado que envolve não apenas a tecnologia de fato, mas também o currículo, as práticas pedagógicas, disponibilidade institucional, competências de professores e financiamento a longo prazo, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. “Informática para a mudança na Educação”. In BUSTAMANTE, S. *Ensinar e Deixar de Aprender*: A Formação do Facilitador Logo. In RIBEIRO, J. G. *O Ambiente Logo como Elemento Facilitador na Reflexão Pedagógica sobre a Prática Educativa*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, v.1, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. *A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação*. In: *Currículo*: debates contemporâneos/ Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

CAMPOS, Fernanda C. A.; SANTORO, Flávia Maria & BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. (Org). *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELORS, Jacques (Org). *Educação*: Um tesouro a descobrir. 9ª ed. Brasília: Cortez, 2006.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento*: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FISCHER, R. M. B. *Televisão e educação*: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍNEZ, Jorge H. Guitiérrez. *Novas Tecnologias e o desafio da educação*. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). *Educação e novas tecnologias*: esperança ou incerteza? Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de La Educación, 2004.

MASSETO, Marcos. T. & MORAN, José Manuel & BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco e MASINI, Elcie (1982). *Aprendizagem Significativa* - A teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes.

SCHEIMBERG, Martha. *Educação e comunicação*: O rádio e a Rádio Educativa, in: *Tecnologia Educacional.* Políticas, histórias e propostas. Org: Edith Litwin. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHÖN, D. A. “Formar professores como profissionais reflexivos”, in: NÓVOA, A. (Org) *Aos professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

VALENTE, José Armando (Org.). *Aprendendo para a vida*: os computadores na sala de aula. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2001, p. 31-41.

CAPÍTULO 6

CULTURA ESCOLAR E JUVENTUDES

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Gisania Carla de Lima
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
https://lattes.cnpq.br/7729794987552863

RESUMO: A escola exerce uma função importante ao contribuir para a formação das juventudes no campo e na cidade, promovendo experiências que tornam o acesso à educação estratégico para o enfrentamento dos dilemas da condição juvenil na contemporaneidade. Desse modo, o presente texto apresenta uma reflexão acerca de aspectos da relação cultura escolar e juventudes, considerando o reconhecimento e valorização do sujeito jovem em seu processo formativo e na prática educativa, o que serve para a superação dos impasses e conflitos geracionais, bem como para que a escola exerça sua função integradora de forma contextualizada. Para isso realizamos uma revisão bibliográfica acerca da temática com as contribuições de autores como Abramoway (2015), Freire (1987, 1996), Groppo (2015, 2017), Laraia (1997), Souza (2011), entre outros, compondo o desenho do referencial teórico-metodológico empregado neste texto. Identificamos que a cultura escolar se caracteriza como uma cultura "adultocrata", que pode invisibilizar as experiências e representações de uma cultura juvenil no ambiente escolar, que prejudicam o processo de formação mais integral. Ponderamos o caminho do diálogo como recurso, que contribui para práticas que estabeleçam uma cultura no contexto escolar e supere impasses nesse contexto, exercendo uma função integradora, com vistas às mudanças e melhoria nos processos educativos.
PALAVRAS-CHAVE: Escola. Juventude. Cultura.

SCHOOL CULTURE AND YOUTH

ABSTRACT: The school plays an important role in contributing to the youth training in the countryside and in the city, promoting experiences that make access to education strategic for facing the dilemmas of youth condition in the contemporaneity. Thus, this text presents a reflection on aspects of the school culture and youth relation, considering the recognition and appreciation of the young subject during the training process and educational practice, which serves to overcome generational impasses

and conflicts, as well as for the school practices its integrative function in a contextualized way. To this end, we carried out a bibliographical review on the topic with the contributions from authors such as Abramoway (2015), Freire (1987, 1996), Groppo (2015, 2017), Laraia (1997), Souza (2011), among others, composing the design of the theoretical-methodological reference used in this text. We identified that the school culture is characterized as an "adultcratic" culture, that can make the youth culture experiences and representations not viable in the school environment, which harm a more integral training process. We ponder the dialogue path as a resource, which contributes to practices that establish a culture in the school context and overcome impasses in this context, exercising an integrative function, to provide a view to changes and improvements in educational processes.
KEYWORDS: School. Youth. Culture.

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar exerce sua função social promovendo processos formativos que instituem aprendizados, comportamentos para os sujeitos que estão inseridos em seus ambientes. Para desenvolver esses processos, conta com o empenho de profissionais que, mediante formação específica e conduta adequada, contribuem para a formação de criancas, adolescentes e jovens, expressando um conjunto de práticas, que passa a caracterizar uma cultura escolar.

As juventudes vão à escola, encontram-se, relacionam-se e a partir de suas experiências, apresentam demandas que ultrapassam questões dos conteúdos disciplinares e evidenciam outras dimensões da vida dos jovens, que cooperam para definir uma cultura que lhes representa. É preciso considerar que as relações, interações e representações desse sujeito histórico merecem nossa atenção, pois compõem o cenário de alguns fenômenos educativos que precisamos compreender, bem como as possibilidades criadas com a visibilidade dada à cultura juvenil na escola.

Neste texto reafirmamos que a escola, ao contribuir com a formação de juventudes no campo e na cidade, torna o acesso à educação estratégico para o enfrentamento dos dilemas contemporâneos da condição juvenil, com mudanças nos projetos de vida dos jovens, como aborda Stropasolas (2006). Contudo, destacamos que em alguns processos formativos, práticas de silenciamento persistem tornando a escola um lugar de invisibilidades das práticas juvenis, causando impasses e conflitos geracionais entre jovens e adultos.

Nossa motivação para elaboração do texto nasceu com os questionamentos despertados em nossa trajetória profissional, dentro e fora da escola; como professora na educação básica e superior, e como educadora acompanhando projetos sociais com as juventudes no estado da Paraíba. Além disso, indícios e pistas levantadas com observações *in loco* do cotidiano escolar de uma escola pública estadual, no interior do estado, no município de Pilões[1], no momento da realização de nosso estudo de tese, indicaram a relevância do tema desenvolvido servindo para delinear a reflexão que apresentamos.

1 O município de Pilões fica cerca de 120 km da capital, João Pessoa, na microrregião do Brejo paraibano.

A partir de revisão bibliográfica acerca da temática apresentada, compomos o desenho do referencial teórico-metodológico empregado com as contribuições de autores como Abramoway (2015), Freire (1987; 1996), Groppo (2015; 2017), Laraia (1997), Souza (2011), entre outros. Apresentamos uma reflexão acerca de aspectos da relação cultura escolar e juventudes, como as representações juvenis no espaço escolar, o reconhecimento e valorização do sujeito jovem em seu processo formativo e na prática educativa, e a função integradora exercida pelo diálogo.

Iniciamos perguntando: qual o conceito de juventude? O que devemos considerar acerca da condição juvenil na contemporaneidade? Como se configura a relação escola e juventude? Na tentativa de definir juventude, percebemos que esse conceito expressa complexidade, fluidez; e como categoria social, é representação sociocultural da multiplicidade das experiências juvenis com práticas plurais, territórios, identidades. Dessa forma, para refletir sobre as juventudes e sua relação com a escola consideramos que não existe apenas uma forma de viver a juventude, não existe apenas uma juventude, uniforme, homogênea, mas juventudes considerando suas especificidades, singularidades, particularidades (Groppo, 2017; Castro, 2015).

Quanto à escola, partimos da afirmativa de que ela não representa o único lugar para a promoção da educação, como trata Brandão (1986), ou seja, para a formação dos jovens, tendo em vista que as juventudes estão convivendo em espaços variados, que geram e potencializam aprendizados integrados especialmente à sua condição social. É fato que a escola precisa conhecer essa condição do ser jovem e colaborar adequadamente para uma formação que favoreça ações de enfrentamento dos desafios vivenciados nas últimas décadas pela escola. Por isso, trazemos neste texto a discussão sobre a necessidade de evidenciar o jovem como sujeito ativo, de incluir aspectos relevantes das práticas juvenis no processo formativo escolar, e de abordar o diálogo como um recurso que contribui para uma educação humanizada, pois este se constitui como prática significativa para processos formativos emancipadores.

Tratamos o diálogo como um meio para estabelecer relações, interações, participação, autonomia dos sujeitos através da prática, possibilitando mudanças nos ambientes escolares, e consequemente na cultura produzida nesses ambientes. Já o conceito de cultura, institui-se como conjunto de práticas humanas em contextos variados, que configuram representações, identidades, pertencimentos, permitindo relações sociais dos homens entre si e com o mundo que os rodeia.

Dessa forma, a reflexão acerca de aspectos da relação cultura escolar e juventudes, aponta para questões importantes nas relações entre os sujeitos, as práticas no contexto das instituições, evidenciando caminhos/possibilidades que contribuem com a promoção de uma cultura escolar diferenciada favorável às melhorias nos processos formativos.

2 JUVENTUDE: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM CONCEITO

A ideia de juventude é concebida no bojo das transformações sociais ocorridas a partir do século XIX, com a concepção de sociedade moderna, marcada pela institucionalização dos Estados nacionais; o fortalecimento e ampliação do sistema capitalista com a industrialização; o fenômeno da urbanização, da abolição da escravatura, que corroborou com a destruição da família patriarcal e o desaparecimento de pequenas propriedades. A instalação desse modelo de sociedade promoveu individualidades, complexidade; consolidou a perspectiva organicista, a racionalidade lógica e a tendência funcionalista e mecânica acerca da organização social; e, influenciou profundamente as relações, as representações, bem como os procedimentos que buscavam compreender e explicar os fenômenos sociais através da interpretação científica (Durkheim, 2003; Bauman, 2010).

Papéis sociais se legitimaram com o aprendizado em torno de regras de conduta e normas, que passaram a ser seguidas por todos os indivíduos, graças à legitimidade das instituições sociais responsáveis pela transmissão desses papéis, por modelar, disciplinar e controlar comportamentos, a fim de garantir o progresso e o bom funcionamento da sociedade. Consequentemente, os comportamentos adquiridos passaram a consistir o "conjunto de expectativas associadas em torno de uma função" social que deveria ser desempenhada (Teles, 1993, p. 50).

A aquisição dos conhecimentos necessários para o cumprimento dos papéis sociais foi possibilitada pela consolidação das institucionais que exercem controle, instalam processos de adaptação e integração dos indivíduos à nova ordem social (Martins, 1994; Teles, 1993), estabelecendo, dessa maneira, uma condição social para estes.

Com o reconhecimento dos sujeitos sociais, a juventude despontou como novo e extraordinário sujeito histórico e cultural, com uma trajetória consolidada com experiências na vanguarda das transformações sociais no século XX (Melucci, 1996; Cassab, 2011). A juventude se constituiu, portanto, como uma *invenção* da sociedade moderna, porque esse modelo de sociedade estabeleceu a institucionalização do curso da vida, trazendo à tona nuanças da vida em ebulição, dando vazão às experiências para as quais as juventudes se lançam, e que não corresponde nem à infância, nem à adolescência, nem à vida adulta, mas que ganhou sentido próprio de existência. Ao instituir seu lugar e representação social, os jovens buscam *ser*, experimentam com vitalidade e ousadia seu tempo, projetam suas expectativas e aspirações futuras para poder se inserir, integrar, por meio de práticas que retratam sua condição social.

Na existência da juventude verificamos as características de uma categoria socialmente construída, fluída, imprecisa, transitória, variável e heterogênea. Ao incorporar o aspecto plural, consideramos as subcategorias do recorte sócio-histórico (classe social, religião, mundo rural/urbano, gênero, raça, etnia), e as identidades juvenis, formadas a partir de sua inserção em espaços variados de vivências no contexto contemporâneo, como verificamos na citação a seguir.

> "... toda sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores à juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir dos condicionantes de classe, gênero, pertencimentos étnico-racial, etc" (Leão & Rocha, 2015, p. 19).

Assim, com a organização social das juventudes, destacamos para o importante papel integrador que exerce e a delimitação de lugares sociais que as legitimam como sujeito histórico e de direito, protagonista de sua história.

A reflexão sobre as juventudes nos permite compreender transformações pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos tempos, como aponta Groppo (2015), ao se referir à relevância dos estudos realizados com essa temática, "... acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade..." (Groppo, 2015, p. 12).

Para Velho (2006) é necessário qualificar a juventude com atenção ao que particulariza os jovens e possibilita o entendimento sobre fenômenos socioculturais ao apontar que "Colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos [...]" (Velho, 2006, p. 192)."

Atentando também para as contribuições de Melucci (1996), lembramos que o tempo da juventude é caracterizado de duas maneiras: como tempo interior, destinado às experiências internas, afeições, emoções; e tempo exterior, de experiências a partir de sua inserção em espaços vários, e que garante engajamento e pertencimento. Neste tempo de experiências, os jovens estão se relacionando na escola e em outros espaços públicos, dialogando com o mundo que os cerca, consolidando práticas forjadas na compreensão de sua própria condição social e identitária, se representando e traçando uma cultura juvenil. Artes[2], vestuário, esportes, contexto social, religiosidade, discursos[3], entre outros, passam então a compor traços relevantes dessa cultura que vem sendo compreendida e apropriada pelas juventudes, e também se modifica com as gerações.

Muito se diz sobre o que a juventude deveria ser e não é a partir de padrões aceitáveis para seu comportamento e conduta, sem atentar para o que a juventude revela acerca dos acontecimentos que cercam a sociedade. É necessário compreender como ela vive seu tempo, sua condição, pois cada juventude vive suas experiências em um contexto social que lhe confia uma dinâmica existencial singular, particular.

É assim que o estudo dos temas relacionados à juventude revela as singularidades e particularidades de um sujeito, que estabelece relações com o mundo social a partir de uma cultura que representa seu tempo, suas práticas e que dialoga com outros nas instituições sociais, especialmente a escola, como é o caso da reflexão que apresentamos neste capítulo.

---

2 A cultura *hip-hop* envolve música e dança que dá visibilidade às questões sociais enfrentadas pelos jovens nas periferias.

3 O discurso identitário enfatiza a busca por pertencimento e representação das juventudes.

3 TRAÇANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

O modelo de educação que se instituiu na segunda metade do século XX, consolidou-se com a explosão demográfica mundial, os imperativos da criação de polos de desenvolvimento na década de 1970, e sua iminente expansão diante da demanda apresentada pelas populações dos países em desenvolvimento. Isto fez com que a população jovem desses países fosse incluída significativamente na perspectiva de desenvolvimento social proposto naquele período, sendo a escolarização dessa parcela da população planejada para garantir uma formação que corroborava com esse propósito (Faurè, 1972).

Na década seguinte, no Brasil, a Constituição Federal – CF/88 estabeleceu a educação como um direito social fundamental, público e subjetivo, legalmente reconhecido com as ações legítimas dos governos para implantação de políticas públicas. É desse modo que o significado legal atribuído à educação pôde ser desvinculado da noção de privilégio, de benefício concedido, afirmando-a como direito que outorga ao Estado o papel de promover educação com um olhar cuidadoso e compromissado com a escola pública, uma vez que ela representa um forte elo entre a sociedade e o Estado (Teixeira, 2009; Araújo; Cassini, 2017).

A concepção de educação dominante evidenciada no contexto escolar mostrou a força das tendências pedagógicas conservadoras nas instituições com um ensino fundamentado na transmissão de conhecimentos sistematizados, culturalmente acumulados, caracterizando a educação bancária, tratada por Freire (1987). O conhecimento nesse modelo educacional é doação e não construção; o professor desenvolve uma metodologia para favorecer o depósito de conteúdos; e os alunos assumem uma postura passiva no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1987; 1996).

Segundo Meksenas (1992), apesar da influência historicamente marcante da pedagogia tradicional na educação brasileira, outras tendências passaram a ser desenvolvidas na escola, a partir do século XX, o que assegurou uma perspectiva que tornou possível incorporar práticas pedagógicas diversificadas na escola. O autor aborda esse aspecto da realidade educacional brasileira discutindo questões metodológicas que diferenciam as tendências e revelam o alcance dos resultados desta perspectiva.

Os desafios da educação brasileira não se referem apenas ao desenvolvimento de uma tendência pedagógicaa adequada para os contextos escolares, mas apontam para a necessidade de superar dificuldades encontradas com a expansão do processo de escolarização para todos os níveis da educação básica, agravadas com os fenômenos ocorridos nas últimas décadas, e com a manutenção de uma cultura (prática) escolar, que resulta em processos educativos que promovem padronização, seleção e negação do outro.

Abrimos um parêntese para apresentar o conceito de cultura que fundamenta nossa reflexão, tomando como referência Laraia (1997), que a define como processo complexo que se encontra em contínua transformação, e não simplesmente verificado por critérios baseados em fatores biológicos ou geográficos. Para o autor o conceito nasce da interação social inteligente, que toma como referência os símbolos e os meios de comunicação; ressaltando que nos mais variados ambientes de interação, são institucionalizadas práticas que assumem a função integradora e representativa das ações humanas definidoras da cultura. Assim, caracterizamos as práticas do ambiente escolar como formadoras de uma cultura escolar, com o objetivo de compreender sua influência no estabelecimento e manutenção das relações no cotidiano.

A cultura escolar reforça uma concepção de cultura definida como "[...] tudo o que seja característico sobre o 'modo de vida' de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social" (Hall, 2016, p. 19), ao invés de abordá-la de forma mais ampla e menos limitada, ou seja, como "[...] um conjunto de práticas" (Hall, 2016, p. 20). Com isso, é possível perceber a possibilidade criadora e criativa desse conceito para as relações entre os sujeitos que estão interagindo no ambiente escolar.

Pesquisas sobre a educação brasileira têm apresentado informações essenciais para compreendermos a realidade educacional e conhecermos os problemas que a escola e os sujeitos têm enfrentado, e que têm influenciado as relações nesse ambiente. A Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Notícias, divulgou em 2019 dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, em que metade da população brasileira com vinte e cinco anos de idade ou mais não concluiu o ensino médio. O estado da Bahia, por exemplo, apresentou o segundo pior resultado, 44,6% dos estudantes entre 15 e 17 anos não chegaram ao ensino médio, e os principais motivos para o abandono da escola entre os jovens é a busca por emprego/ocupação perante condições sociais desfavoráveis. Deste modo, desigualdades regionais e nacionais vêm persistindo nos indicadores da educação, alcançando um número de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever.

Já no debate atual sobre mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, destacam-se a implantação do novo modelo de ensino médio, a implantação no estado da Paraíba de educação integral para escolas de ensino médio, a Escola Cidadã Integral (ECI); e a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurando um quadro que indica a necessidade de fortalecer o ideal em torno da construção de uma cultura participativa forjada na prática do diálogo. Vale destacar que é essa prática que motivou nossa reflexão onde buscamos compreender no cotidiano as possibilidades da relação cultura escolar e juventudes, para gerar mudanças e superar os dilemas.

Pontuamos também o impacto da eclosão da pandemia do Covid-19 na escola, no fazer docente e nas relações, evidenciando problemas estruturais da educação brasileira. As mudanças ficaram a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto aos governos

com vistas a dar continuidade ao processo educativo em todas as regiões do país onde foram incorporados instrumentos da Educação à Distância (EAD), transformando as salas de aula em ambiente virtual de aprendizagem, possível por conta do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que na história da educação no Brasil vêm desenvolvendo processos de democratização dos recursos tecnológicos, garantindo acesso e produção de conhecimento aos cidadãos. Apesar disso, com o cenário instalado na pandemia é preciso considerar a qualidade das condições de acesso aos recursos tecnológicos em todo o território nacional, bem como a influência desses recursos nas práticas pedagógicas.

A pandemia acentuou ainda mais os problemas educacionais, revelando desigualdades, colocando à margem populações menos favorecidas marcadas por diferenças de classe, regionais, entre outros. Quebrou modelos e desestabilizou processos educativos saturados por práticas que não atentam para a construção da autonomia dos sujeitos nem para as possibilidades emanadas de uma intervenção das juventudes na sociedade.

Esse contexto da educação colocou novamente para a escola a necessidade de dialogar para contextualizar processos, (re)significar aprendizados, para compreender práticas e vivências. É importante lembrar que nesse contexto as juventudes são chamadas para elaborar projetos de vida, ter uma visão de futuro, e por isso nutrem expectativas positivas com relação aos resultados. Por isso, faz-se necessária uma reflexão profunda para assumir uma postura comprometida com a construção de condições para atender às demandas que apresentam, considerando sempre as dificuldades e as possibilidades para superar problemas. Portanto, diante de um cenário educacional preocupante, com problemáticas estruturais, com condições desfavoráveis de acesso e permanência dos jovens em alguns contextos, encontramos as juventudes, seus dilemas, sua disposição para demarcar seu papel social, resistindo às invisibilidades e às mudanças do seu tempo.

Analisamos no tópico seguinte aspectos da relação escola e juventudes, vislumbrando a possibilidade para reinventar a cultura (prática) no ambiente escolar.

4 CULTURA QUE SE REINVENTA: DISCUTINDO RESULTADOS

Para compreender o processo que reinventa a cultura a partir da relação escola e juventudes, avaliamos dois aspectos fundamentais: as juventudes são criadoras de uma cultura com suas práticas e a cultura escolar é influenciada por um projeto de sociedade que busca formar indivíduos. As práticas das juventudes as representam como sujeitos de seu tempo, enquanto a cultura escolar possui contornos de superioridade e seletividade, com rituais que explicitam um descompasso entre a instituição e os sujeitos, estabelecendo uma relação marcada por alguns conflitos geracionais causados pela condição de ser jovem e ser adulto no ambiente escolar, que impactam no processo formativo, como tratamos anteriormente.

Abramoway (2015) caracteriza a cultura desse ambiente como uma cultura "adultocrata", que se coloca muitas vezes numa posição contrária à cultura juvenil. Moreira e Candau (2003) apresentam o caráter da instituição escolar afirmando que ela "[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização" (Moreira; Candau, 2003, p. 161). Consequentemente, a escola tem se configurado como um espaço homogeneizador, com práticas que ocultam diferenças culturais, valorizando um "capital cultural" – com o favorecimento de um tipo de cultura em detrimento de outras –, realçando relações sociais de diferenciação, desigualdade e violência simbólica, como aborda Bourdieu (2003).

As práticas da cultura escolar buscam adequar jovens ao papel de estudantes, desconsiderando, em alguns casos, seu contexto social, suas particularidades, identidades, e a complexidade que envolve o termo juventude na contemporaneidade. Com isso produz invisibilidade desses sujeitos, que, por sua vez, têm consolidado suas práticas com uma cultura resultante de experiências adquiridas a partir de sua inserção em espaços variados de formação, e que demandam ser evidenciadas pela escola (Abramo, 2005; Novaes, 2011).

Analisando as contribuições dos autores e a realidade educacional discutida no tópico anterior, avaliamos que a escola deve (res)significar práticas para garantir uma especial atenção ao reconhecimento dos jovens como sujeito e as possibilidades de mudança que podem florescer para estabelecer processos formativos fundamentados nos princípios de uma educação humanizada. A escola precisará desenvolver a capacidade de melhorar seus relacionamentos e promover a escuta desses sujeitos, a compreensão dos contextos, representações e significados atribuídos às experiências juvenis, potencializando a participação das juventudes e incorporando suas práticas ao contexto escolar de aprendizagem.

Quando tratamos de mudanças nas relações e na integralidade da ação educativa, direcionamos nosso olhar para o professor/educador e a importância do diálogo. O sujeito professor/educador deve ser investigador, mediador, articulador, pesquisador crítico, capaz de assumir uma postura pedagógica reflexiva. Nesse sentido, para Arroyo (2000) a escola gira em torno desse sujeito, da sua qualificação e do seu profissionalismo, resultado de uma formação que favoreça engajamento, reflexão de mundo, busca por transformar e qualificar o ensino para melhorar a aprendizagem.

A prática pedagógica deve ser intencional, direcionada por relações e procedimentos que permitam a formação de uma identidade profissional e do fazer docente marcado por uma prática "[...] orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e, inserida no contexto da prática social sendo então a prática pedagógica uma dimensão da prática social" (Veiga, 1994, p. 16). Segundo Tardif (2012), a construção do espaço pedagógico de trabalho se constitui com uma habilidade para resolver de forma eficaz situações no

cotidiano, expressando assim uma visão de mundo, de homem e de sociedade, já que o professor/educador também é detentor da condição de sujeito do processo educativo.

Isso mostra como devem ser norteados os processos educativos para que a escola se torne um espaço reflexivo, que agrupa perspectivas pedagógicas para dinamizar suas práticas e se fazer lugar para as juventudes, buscando prolongar o processo educativo para fora do padrão normativo e também para fora da escola, incluindo, como destacamos, as práticas juvenis, suas vivências e experiências (Brandão, 1986).

Assim, o cotidiano assume uma função que torna possível o conhecimento da realidade, com o entendimento mais profundo das dinâmicas sociais e culturais que acontecem no ambiente escolar. Nesse caso, o cotidiano passa a representar uma perspectiva metodológica: "[...] é possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição" (Stecanela, 2009, p. 3), permitindo criar estratégias de observação que favorecem a intervenção nos processos educativos favorável para repensar as práticas e as relações.

O diálogo pode ser construído nas dimensões espaço e tempo do cotidiano escolar para criar uma cultura diferenciada que (res)significa o processo de ensino e aprendizagem, e diminui a distância entre a cultura escolar e as juventudes. É através da presença sistemática e significativa das juventudes surgem como uma força de mudanças que podem ser negociadas e estabelecidas por meio do diálogo na escola.

Para entender o diálogo como recurso metodológico válido para uma prática pedagógica renovada e o reconhecimento dos sujeitos nos processos formativos, tomamos como referência a definição do diálogo encontrada na fundamentação teórico-filosófica no livro "Pedagogia do oprimido", apresentada por Strek, Redin e Zitkoski (2016).

> "[...] a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca" (STREK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 117).

Dessa forma, o diálogo possibilita dizer e interpretar o mundo, as relações, as práticas, porque não é fala vazia de sujeitos ou significados, ao contrário, contribui com a representação da condição social de jovens como sujeitos que têm participado de experiências históricas.

Para ressaltar a importância do diálogo, lembramos que a Base Nacional Comum Curricular[4] (BNCC) (Brasil, 2017) direciona a aquisição de competência pelos estudantes/

4 Competência na BNCC é definida como "mobilização de conhecimentos, habilidades, atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". A estrutura da BNCC apresenta direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e competências/habilidades que devem ser adquiridas em todos os níveis da educação básica.

educandos da educação básica que consideram o diálogo como parte essencial dessa aquisição. No entanto, o diálogo representa mais do que parte de competência indicada; é possibilidade para uma concepção de educação que pode provocar intervenção eficiente na realidade, criatividade, busca dos sujeitos "no mundo, com o mundo e com os outros", capaz de consolidar saberes que libertam e geram autonomia (Freire, 1987).

Souza (2011) ao abordar a participação da juventude nas políticas públicas e os conflitos geracionais existentes, apresenta o diálogo na forma de um diálogo intrageracional capaz de superar conflitos e recriar a cultura com práticas mais participativas. De acordo com a autora, esse diálogo se edifica numa perspectiva relacional e geracional nas dinâmicas sociais que envolvem sujeitos de gerações diferentes, que precisam discutir questões de interesse comum, para consensuar propostas e ações que melhoram a convivência e promovem aprendizados democráticos nos espaços públicos.

Deste modo, considerando algumas possiblidades dessa perspectiva no ambiente escolar, marcamos alguns resultados que podem contribuir para construção de uma cultura diferenciada:

- Cria um cenário de possibilidades quando promovida de forma ampla na instituição;
- Coopera para relações entre os sujeitos e para a participação ativa na realidade, e assim desenvolve uma prática consciente e engajada;
- Evidencia a necessidade de estabelecer consensos;
- Favorece como recurso a elaboração de novos saberes e experiências;
- Consolida a escuta atenciosa e a fala qualificada, garantindo um lugar da representação juvenil.

Quando pensamos nas possibilidades do diálogo para a escola, nos aproximamos da noção de educação cidadã que fundamenta uma cultura difrenciada, onde os sujeitos são formados para uma atuação relevante na sociedade, tendo em vista que o diálogo se amplia por toda a extensão da convivência social, revelando as condições sociais das juventudes, permitindo o reconhecimento e organização de um lugar para sua representação. Por conta disso, ressaltamos a relevância do diálogo para responder às demandas das juventudes, bem como dos demais sujeitos que se encontram e se relacionam no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos que a discussão resultante da reflexão apresentada neste texto não se esgotou. Na verdade, vislumbramos na relação cultura escolar e juventudes um lugar de constante reflexão tanto acerca das relações, dos sujeitos, como da prática, pois muito são os sinais encontrados e que nos chamam para o comprometimento com o conhecimento e com a mudança nos processos educativos que envovem as juventudes.

A escola na relação com as juventudes deve evidenciar as práticas criadas e experimentadas pelos jovens, reinventando cultura, influenciando o cotidiano e fortalecendo a noção de uma instituição que pode ser representada como espaço de processos dinâmicos, contextualizados e, portanto, significativos.

O diálogo se destaca como uma perspectiva metodológica que favorece a melhoria nas relações, o avançar no ideal de uma educação humanizada onde a condição juvenil seja qualificada pela configuração de novas visões de futuro e projetos de vida dos jovens para superação de precariedades e desigualdades sociais vivenciados por estes em alguns contextos. Por fim, o diálogo se constitui como um saber e constitui saberes que favorecem a realização de práticas que incidem nos ambientes escolares, produzindo um conhecimento importante que revela aspectos, nuanças das experiências e da trajetória escolar dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena, Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.); CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARAÚJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/RBEP**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 547-876, set./dez. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Contribution to the construction of the categories! young person and youth: an introduction. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 02 p. 145-159, 2011.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo – educação e a construção de um sujeito político (Posfácio). *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 13p. – 294p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser**. La educacion del futuro. Madrid: Alianza/ Unesco,1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul. 2015. ISSN: 1806-5023. Disponível em: file:///C:/Users/Marcus/Downloads/37828-132173-1-PB.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: EdiPUC-Rio, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEÃO, G.; ROCHA, M. I. A . **Juventudes do Campo**/ Geraldo Leão, Maria Isabel Antunes –Rocha (organizadores). – 1. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. 38. ed. São Paulo Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1992.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Melucci Universidade degli Studi di Milano Tradução de Angelina Teixeira Peralva Publicado em: **Revista Young**. Estocolmo: v. 4, nº 2, p. 3-14, 1996. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/ RBDE05_6/RBDE05_ 6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf. Acesso em: 28 abr. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 023, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/ago. 2003.

NOVAES, Regina. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados, caminhos a construir. *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Organização da coleção e apresentação: Clarice Nunes. Posfácio: Marlos Bessa Mendes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Sociologia para jovens** – iniciação à sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus 1994.

VELHO, Gilberto. **Juventude, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea**. In. Culturas Jovens: novos mapas do afeto/ Maria Isabel Mendes de Almeida; Fernanda Eugênio (orgs.): - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **DICIONÁRIO PAULO FREIRE**/ Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 3 ed. – Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

CAPÍTULO 7

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Agnes Cristina Wiedemann Lang
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
https://lattes.cnpq.br/3717857183850724

RESUMO: Abordagem feita a partir do estudo das propostas curriculares oferecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, tendo como referência a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir desse referencial teórico procura-se conhecer os documentos nacionais para ensino da Arte e a importância da sua amplitude exposta na formulação das Habilidades e Competências a serem alcançadas no trabalho com a disciplina na educação básica, possibilitando maior entendimento da proposta para a elaboração de um currículo em Arte e, consequentemente, a prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo em Arte; Prática de Ensino da Arte; Habilidades e Competências.

SKILLS AND COMPETENCIES: THE CONSTRUCTION OF THE ART SUBJECT IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT: Approach based on the study of curricular proposals offered by the National Curricular Reference for Early Childhood Education, the National Curricular Parameters and the National Common Curricular Base, with reference to the Constitution of the Federative Republic of Brazil and the Law of Guidelines and Bases of National Education. From this theoretical framework, we seek to understand the national documents for teaching Art and the importance of its breadth exposed in the formulation of Skills and Competencies to be achieved in working with the discipline in basic education, enabling a greater understanding of the proposal for the elaboration of an Art curriculum and, consequently, teaching practice.

KEYWORDS: Art Curriculum; Art Teaching Practice; Skills and Competencies.

1 INTRODUÇÃO

> A nossa possibilidade de compreensão do mundo e de nós mesmos se expande muito por meio da arte, porque nosso universo simbólico dialoga com outros universos simbólicos que nos tocam de uma maneira ao mesmo tempo sensível e cognitiva. Arte também tem a ver com cognição. Há o plano da sensibilidade, da subjetividade, da percepção, das emoções, mas tudo isso, de certo modo, nos abre uma nova possibilidade de interação com o mundo. (Rosa Iavelberg, p.09, 2009)

Este artigo se propõe a evidenciar a importância de conhecer os documentos legais de criação da disciplina de Arte nas escolas da educação básica e, consequentemente, a leitura dos mesmos pelos professores regentes de classe para que, além de, tornarem a disciplina digna e não mais marginal (MORAES, 2011) possam também aprimorar suas aulas e assim valorizar e terem valorizado o seu trabalho, tanto por parte dos alunos como dos demais profissionais da Educação, além de toda a comunidade escolar.

A realização do presente projeto teve como ponto inicial as angústias da pesquisadora com relação às questões relativas ao currículo durante sua graduação pouco mais de dez anos atrás e a compreensão atual, após anos de trabalho na educação básica, sobre a importância do currículo ser exatamente como se apresenta formulado, mantendo suas proposições relativas às habilidades e competências.

Para conseguir contemplar essas questões, este estudo trouxe os textos existentes nos documentos nacionais que tratam do ensino da Arte para realizar um diálogo com teóricos da Educação e da Arte, e assim embasar a pesquisa de forma que os questionamentos e afirmações possam se encontrar nessas relações.

A formação de educadores em Arte para atuar em sala de aula, principalmente nas cidades localizadas no interior do país, é importante e necessária, inclusive com graduações à distância, mas, além disso, também se percebe que é imprescindível a continuidade dessa formação. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Modalidade a Distância do Centro Universitário FAVENI confirma isso quando diz que

> [...] o aprendizado em arte, nos dias de hoje, volta-se para formação mais consistente, significativa e sensível para o aprendiz. Ou seja, compreende-se que a realização de atividades artísticas dissociadas de um entendimento e de uma significação dos trabalhos realizados por parte de quem os faz, transforma estas atividades em uma mera tarefa escolar agradável, reduzindo a correlação significação do conhecimento da arte para a plena formação do cidadão. No contexto atual reconhece-se que o aprendizado da arte é multifacetado, podendo ser aplicado em diversos ambientes, trabalhando o desenvolvimento de uma expressão própria do educando, a integração entre áreas afetivas, motoras e cognitivas. (PROJETO, 2024, p.24)

Graduar-se em Arte e permanecer estudando, seja participando de congressos, seminários ou realizando formações continuadas é importantíssimo tanto para que o profissional possa ampliar seus conhecimentos na disciplina quanto para que suas aulas possam ter a participação e envolvimento que tanto se deseja por parte dos alunos.

2 O CURRÍCULO EM ARTE

O currículo da educação básica brasileira está subjugado a uma série de instâncias nacionais que o determinam e moldam. Nesse sentido, ao tratar das suas temáticas devem ser estabelecidas suas relevantes conexões e consequentemente suas orientações específicas. Na realidade é importantíssimo compreender essa cadeia de instrumentos para que assim se possa observar a proposta de cada um deles e consequentemente sua aplicação prática e real. Nesse sentido se impõe a relevância de instrumentalizar o diálogo utilizando como ponto de partida a Constituição Federal Brasileira, conhecida como Constituição Cidadã.

2.1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

A Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada pelo Senado Federal no ano de 1988. A partir de então toda a população do país, em todas as instâncias, é regida pelo que determina tal documento. Nele se encontram referências ao acesso à arte a todo cidadão e essa obrigatoriedade deve ser promovida tanto pela família como também pelo Estado. Nesse sentido, se observarmos o texto oficial perceberemos que todo o esforço de realização do acesso à arte pela população se deve à ordem primeira definida pela Constituição. No Título VIII, Capítulo III, Seção I encontram-se as seguintes palavras:

> [...]
>
> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**;
>
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (COLA, 2009, p.22 apud BRASIL, 1988, grifo nosso)

A partir do texto constitucional percebe-se a importância atribuída à Arte como elemento constitutivo do pensamento e do saber.

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) foi elaborada a partir dos preâmbulos manifestados pela Constituição Federal de 1988 e tem o propósito de estabelecer critérios com relação aos caminhos a serem percorridos para o estabelecimento de regras que instituem a Educação Nacional como um todo. Nesse sentido cabe ressaltar a proposta de análise para a área relativa à Arte e suas especificidades.

Título V

Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I

Da composição dos níveis escolares:

[...] Artigo 21 – A Educação Escolar compõe-se de:

I – Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

II – Educação Superior.

Capítulo II

Da Educação Básica

[...] Seção I

Das disposições gerais

[...] Artigo 26 – [alusivo ao currículo].

[...] Parágrafo 2º. **O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.** (COLA, 2009, p.25 apud BRASIL, 1988, grifo nosso)

Compreende-se então que o texto da LDB apreende aquele encontrado na Constituição Federal e institui a importância de se trabalhar com a Arte na Educação Básica. Fortalecendo, com isso, o pensamento de "[...] **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber** [...]." (COLA, 2009, p.25 apud BRASIL, 1988, grifo nosso)

Tem-se então um caminho a ser percorrido que se inicia com a Constituição, perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases e a partir desta fomenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular.

2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS PARA A DISCIPLINA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino da Arte no Brasil possui como suporte inicial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN). Neles o profissional encontrava, de maneira geral, elementos que possibilitaram esboçar quais as estratégias a serem executadas na sala de aula.

2.3.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado em 1999, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) de 1996, quando se determinou a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Possui três volumes, sendo o primeiro uma **Introdução**, o segundo versando sobre a **Formação Pessoal e Social** e o terceiro tratando de **Conhecimento de Mundo**.

O volume que interessa aos professores de Arte é o terceiro, por tratar das Artes Visuais, Movimento, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. As Artes Visuais no RCNEI são consideradas como importante meio de comunicação e expressão humana, aparecendo como uma forma de linguagem, levando em consideração a cultura existente no meio em que a criança vive e a realização de seu próprio trabalho que deve ser pautado em três âmbitos.

> **Fazer artístico** – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
>
> **Apreciação** – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
>
> **Reflexão** – considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL apud COLA, 2099, p.33, grifo nosso)

Para conseguir que o professor compreenda todas essas questões o RCNEI – Artes Visuais tem início mostrando a presença da Arte na Educação Infantil no mundo e no Brasil perfazendo um histórico que demonstre as diversas tendências e a importância de cada momento na concretização do que se vê atualmente. Posteriormente trata da criança e sua relação com as Artes Visuais, seu crescimento enquanto ser que realiza e o significado de cada momento, de maneira que o professor tenha possibilidade de compreender o seu aluno enquanto ser que produz.

O Referencial também destaca quais são os objetivos a serem alcançados com cada faixa etária, diferenciando aquilo que se deseja alcançar com crianças de zero a três anos do que se pretende obter com as crianças maiores, de quatro a seis anos.

Fornece orientações didáticas tanto com relação aos materiais como com relação à organização do tempo e do espaço. Além disso, trata da questão da regularização das atividades, da importância do trabalho ser realizado frequentemente (diária ou semanalmente), como também evoca a relação do fazer pontual com o fazer sequenciado, demonstrando a importância de cada um. Valoriza também a execução de projetos e a utilização de variados recursos materiais, propondo métodos de observação, registro e avaliação.

2.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Apesar de serem os mais antigos referenciais para o ensino da Arte, é importante fazer a leitura apurada dos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos à disciplina de Arte, pois estes apresentam toda uma conceituação que permite ampliar o conhecimento a respeito da proposta da construção de um currículo. Os PCNs se encontram subdivididos em três momentos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

2.3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – anos iniciais do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do ensino fundamental têm em sua introdução a função de apresentar ao leitor a importância do estudo da Arte no processo formal de ensino.

Após esse momento inicial de apresentação da Arte e da sua importância de estudo, há uma pequena fala a respeito do ensino da Arte no Brasil e da teoria e prática nas escolas brasileiras, possivelmente para que o professor leitor compreenda o seu fazer em um contexto mais amplo. Após, há uma introdução tratando da Arte como objeto de conhecimento e nesse ponto foca-se nas questões relativas à produção, fruição e reflexão.

Ainda na primeira parte do PCN existem reflexões acerca do aprender e ensinar Arte no ensino fundamental. Nesse momento busca-se mostrar ao professor, de maneira ampla, o que pode ser trabalhado com os alunos. No entanto, não há indicação nenhuma de conteúdos.

Iavelberg dá uma pista a respeito dessa questão quando diz que uma de suas inquietações era

> [...] como gerar a mobilização desejável para fazer progredir uma educação em arte, de caráter humanista, pela emancipação das camadas desfavorecidas da população – sem que, para isso **tivéssemos de ser prescritivos**? **Como escrever um documento governamental crítico e atualizado, para um profissional de educação que se quer participativo e livre, competente e responsável para edificar seus projetos educativos e curriculares?** (2003, p.33, grifo nosso)

O próximo item da primeira parte dos Parâmetros são os objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental e após os conteúdos de Arte no ensino fundamental. Há uma introdução sobre conteúdos e a chamada para a segunda parte do PCN que está subdividida em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesse momento há uma fragmentação das diversas linguagens que basicamente atende aos seguintes critérios: comunicação e expressão, apreciação, manifestação e produção cultural.

Para finalizar o PCN propõe os critérios de avaliação em Arte e algumas orientações didáticas como, por exemplo, a organização do espaço e do tempo de trabalho, os instrumentos de registro e documentação do aluno, a pesquisa de fontes de instrução e de

comunicação em arte, a história da arte, a percepção de qualidades estéticas, a produção tanto do professor quanto do aluno e as atitudes do aluno. Depois disso, o PCN traz a questão da Arte e dos temas transversais e o trabalho por projetos.

> No PCN o professor é convidado a "[ser] **um criador de formas** [e que na pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte] **se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor**. [**O professor deve buscar] na realidade circundante [elementos] que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos** [...]". Para isso o "[...] **professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar**, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente [...]". Com relação às qualidades estéticas o professor precisa "[...] **criar formas de ensinar os alunos** a perceberem as qualidades das formas artísticas." Ao tratar da produção do professor e dos alunos, o objeto de análise coloca que "**O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões** [...]. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, **o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem**." Para finalizar, ao tratar das atitudes dos alunos, o texto diz que o professor deve descobrir "[...] formas de comunicação com os alunos em que ele **[professor] possa evidenciar a necessidade e significação [de atitudes] durante o processo de trabalho**." As atitudes descritas são: o respeito com relação aos trabalhos realizados na disciplina, a curiosidade para a realização de investigações, a paciência dos alunos em tentar por diversas vezes a realização de um trabalho, o saber ouvir, a concentração, enfim atitudes de aluno que deseja aprender. (BRASIL, 2001, p.109-113, grifos nossos)

Para finalizar o PCN propõe o trabalho por projetos, que pode ser realizado de acordo com cada uma das linguagens vistas no texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados para os professores habilitados nas quatro áreas de conhecimento (teatro, dança, música e artes visuais), e a ideia era que todos recebessem uma formação continuada para trabalhar com o mesmo.

Iavelberg, ao tratar do trabalho realizado com os Parâmetros, diz que

> Os textos foram reescritos, criticados e comentados por colegas de todo o País. Sabíamos que apenas os parâmetros não poderiam gerar uma transformação na sala de aula. Seriam necessárias múltiplas ações que implicassem formação contínua, material didático de qualidade, além de orientação nas políticas das Secretarias de Educação. Seria necessária uma rede de formadores no País, tarefa que começou a ser articulada pela SEF/MEC em 1999, com o projeto Parâmetros em Ação.
>
> Em 1999, assumi a coordenação nacional de Arte da SEF/MEC, assessorada pelos educadores Iveta M. B. A. Fernandes (música), Rose Reis (teatro), Rui Cesar (artes visuais), Silvia Bittencourt (dança) e Tarcísio Sapienza (artes visuais).
>
> Redigi os textos de artes visuais do Parâmetros em Ação para o ensino fundamental. A SEf/MEC, na gestão da secretária de Educação Iara Glória Areias Prado, designou um espaço próprio para arte, paralelo às ações do Parâmetros em Ação. Em 1999, realizamos um projeto-piloto em Belém, Salvador e Sergipe, junto às secretarias de Educação, e redigimos um PCN em Ação específico de arte, para ser trabalhado em módulos formativos, com 72 horas para cada linguagem (artes visuais, dança, música e teatro), em vários estados (em 2000), orientado para a formação contínua dos professores em arte. (2003, p.33-34)

Apesar de longa, a citação é autoexplicativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados para os professores habilitados nas quatro áreas de conhecimento (teatro, dança, música e artes visuais), mas todos receberiam uma formação que tornaria possível o entendimento do que estava escrito.

Essa formação ocorreu apenas como projeto-piloto e não prosseguiu, o que ocasionou a falta de conhecimento a respeito dos temas tratados no documento. O que aconteceu foi que apenas parte de todo um projeto foi realizada (os Parâmetros) e sua sequência não, apesar de ter sido pensado como um todo e não apenas como parte.

Uma das partes é a elaboração de material didático de qualidade que efetivamente faz muita falta para o professor de Arte, principalmente aquele que não é habilitado na área específica, Arte, isto é, os professores das demais disciplinas e os pedagogos, mas também o que é formado na área de Artes Visuais, mas não possui conhecimento sobre as demais, como Dança, Teatro e Música, por exemplo.

2.3.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – anos finais do ensino fundamental

O PCN de Arte anos finais do ensino fundamental é, de maneira geral, bastante parecido com o dos anos iniciais, modificando-se apenas em alguns pontos de sua estrutura. Também se encontra dividido em duas partes, sendo a primeira uma apresentação geral da disciplina e a segunda é a divisão pelas áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apesar de seu texto ter, em alguns pontos uma fala diversificada, seu contexto é o mesmo daquele encontrado no PCN das séries iniciais. É realista ao dizer que "A escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo." (BRASIL, 1998, p.46).

Iavelberg explica que

> **Os objetivos gerais dos projetos curriculares são a estrutura-guia para a elaboração dos objetivos das áreas e dos demais componentes.** No caso dos conteúdos, além da tipologia, as intenções sócio-político-educativas orientam os critérios de seleção. **Os projetos educativo-institucionais das escolas e comunidades precisam definir para que, o que e como queremos ensinar e avaliar.**
>
> Cada escola e a Secretaria de Educação local passam a ser responsáveis pela construção do currículo, não havendo definição de conteúdos mínimos para o País ou um currículo comum às comunidades, mas sim um referencial – os Parâmetros Curriculares Nacionais -, cuja adoção não é obrigatória. (2003, p.36-37, grifo nosso)

Depreende-se então que, após o recebimento dos módulos formativos do Parâmetros em Ação, cada município teria como tarefa realizar o seu próprio currículo de acordo com suas especificidades. Reunir-se-iam todos os profissionais da Educação, como por exemplo, supervisores, coordenadores e técnicos de secretaria, mas principalmente

professores e pedagogos, para realizar a divisão dos conteúdos de acordo com os ciclos escolares e, mesmo após sua conclusão, o currículo proposto seria permanentemente trabalhado como forma de aprimorar ainda mais o que havia sido feito. Seria efetivamente um currículo vivo, trabalhado e modificado de acordo com as vivências dos professores em sala de aula e suas consequentes observações a respeito do que precisa ser melhorado, reestruturado e o que pode permanecer.

No entanto, não há nenhuma referência a respeito desse trabalho ter sido realizado em todas as regiões brasileiras. Percebe-se, com isso, que talvez os Parâmetros tenham sido idealizados para serem trabalhados em todas, todavia algo aconteceu e o circuito interrompeu-se após o trabalho realizado na segunda região proposta e, assim, as demais não receberam tal atenção. Talvez isso tenha trazido dificuldade de entendimento do PCN de Arte e daquilo que se pode fazer efetivamente a partir dele.

2.3.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) encontram-se em apenas um livro, dividido em quatro partes. Na primeira parte estão inseridas as Bases Legais da Educação, contendo principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e nas partes posteriores encontram-se as subdivisões relativas às áreas do conhecimento.

A segunda parte se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a terceira parte trata das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a quarta parte versa sobre as Ciências Humanas e suas Tecnologias. A área de interesse desse estudo encontra-se na segunda parte apenas, porém, para compreender sua relação com as outras disciplinas será realizada uma avaliação geral do conteúdo do PCNEM. Há uma apresentação geral da área e do sentido de seu aprendizado. Posteriormente são apresentadas as competências e habilidades necessárias para o conhecimento real e então há a subdivisão dos conhecimentos em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Os rumos e desafios também são apresentados de maneira geral, assim como a bibliografia.

Há, também neste documento, a informação sobre a necessidade da formação inicial e continuada do professor e as melhorias na qualidade do estudo e capacitação dos mesmos.

> Por isso, o aperfeiçoamento contínuo de professores de Arte requer **melhorias** sustentáveis nas ações nacionais, regionais e locais voltadas **à formação inicial de professores** de linguagens artísticas (em cursos de Graduação/ Licenciaturas de Arte e de Educação) e à formação contínua dos educadores de Arte, em serviço nas escolas ou centros culturais.

> As inserções e articulações de linguagens da Arte no Ensino Básico exigem um consistente e continuado projeto político-pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo, salário e capacitação para o exercício profissional de professores que atuam na disciplina de Arte.
>
> Na escola básica, a Arte, conhecimento humano sensível-cognitivo, particularmente estético e comunicacional, é presença urgente na história da aprendizagem cultural dos jovens de nosso País, humanizando-se e ajudando a humanizar o mundo contemporâneo. (BRASIL, 1999, p.180)

2.3.3 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia currículos e propostas pedagógicas das escolas brasileiras estabelecendo habilidades e competências para as aprendizagens essenciais. Está dividida de acordo com as etapas de ensino.

> [...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de **competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

2.3.3.1 Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil

Na Educação Infantil a BNCC propõe que a criança aprenda sobre o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A proposta curricular oferece amplos momentos de experimentação tanto das questões exteriores, com relação a pessoas, objetos e animais quanto de questões interiores, ligadas ao corpo e às vivências pessoais das crianças. Todas essas aprendizagens permitem a existência de propostas que possuam o olhar e o conhecimento da Arte ao serem trabalhadas com os alunos. Essas propostas estão subdivididas de acordo com os campos de experiências e a idade, sendo as crianças da educação infantil subdivididas em bebês (de zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) pertencentes à creche e pré-escola com as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Cada idade específica possui o seu objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento com relação a cada item.

2.3.3.2 Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental

Separado em anos iniciais e anos finais a proposta curricular da BNCC é atender à maior etapa da escolarização pensando no educando que passa por uma fase de transição tanto física quanto cognitiva, saindo da educação infantil, passando pelo período de alfabetização e depois adquirindo cada vez mais autonomia e ampliando suas habilidades e competências em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Na área de Linguagens a disciplina de Arte está inserida, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, e a proposta é trabalhar com as disciplinas de forma a alcançar as competências que são propostas para essa área. São seis as competências específicas da área de linguagem e abrangem questões como: compreensão das linguagens enquanto construção humana, histórica, social e cultural; conhecer e explorar diversas práticas de linguagens - artísticas, corporais e linguísticas; utilizar as diferentes linguagens - verbal, visual, escrita, corporal, sonora e digital, ´para se expressar e partilhar informações; utilização das linguagens para defender pontos de vista que promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental; desenvolver o senso estético, fruir e respeitar as manifestações artísticas e culturais e finalmente, compreender e utilizar a comunicação relacionada às tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva.

Com relação à Arte especificamente, o componente curricular também foi subdividido nas linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Integradas (esta última relaciona as diferentes linguagens e suas práticas entre si) procurando articular as seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia (experiência do corpo articulando sensibilidade e percepção), expressão, fruição (deleite, prazer ou estranhamento para com as práticas artísticas) e reflexão.

Para administrar o ensino da Arte com esses alunos há então a necessidade de garantir algumas competências básicas aos alunos. As competências são definidas “[...] como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 8) Elas são em número de nove e, de maneira geral, são:

> 1.Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades [...].
>
> 2.Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas [...].
>
> 3.Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira [...].
>
> 4.Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação [...].

5.Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6.Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7.Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais [...].

8.Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9.Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p.198)

A diferenciação entre os anos iniciais e os anos finais está na forma como se dá a sistematização dos conhecimentos e na proposição das experiências. As habilidades nos anos iniciais são em número de 26 e nos anos finais 35, cada uma delas está ligada a um objeto de conhecimento pertencente às diferentes unidades temáticas.

2.3.3.3 Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio propõe um trabalho integrado com todas as disciplinas da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. As competências são apresentadas de maneira ampla, pois contemplam aprendizagens que perpassam por todos os componentes da área, conforme se pode perceber com o recorte abaixo.

1.Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) [...].

2.Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem [...].

3.Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4.Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível [...].

5.Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6.Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais [...]

7.Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas [...] (BRASIL, 2018, p.490)

Com relação às habilidades são em número de 28 e estão diretamente relacionadas às competências gerais da área.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A arte do professor é a arte da transposição didática, quer dizer, quando ele lida com uma determinada área de conhecimento, seu trabalho é saber realizar a transposição didática para que o aluno possa aprender e assim passar de níveis de menos saber para níveis de mais saber ao longo da escolaridade. (IAVELBERG, 2009, p. 43)

Para que possa efetivamente trabalhar com a disciplina, para que seus alunos consigam atravessar os níveis de saber, como diz Iavelberg acima, os professores devem se utilizar das ferramentas institucionais buscando compreendê-los em sua totalidade para assim tirar proveito do que está inserido nesses documentos.

Albano ([2009]) faz uma colocação que leva a refletir a respeito da postura profissional e também dos anos que o professor leva para tentar adquirir mais informação e consequentemente maior domínio a respeito do que faz. Ela diz que, ao trabalhar em conjunto com o professor de música, percebeu que para ele era natural ter domínio da linguagem musical e, a partir desse conhecimento, conseguia transmitir seus ensinamentos aos alunos. Ela, por sua vez, não possuía domínio da linguagem plástica e sempre conseguia uma desculpa nesse sentido: filhos, falta de tempo e etc. No entanto, percebeu que isso não poderia mais ocorrer, ela precisava dominar a sua linguagem para, a partir daí, conseguir trabalhar com seus alunos. Essa fala é bastante verdadeira, pois se percebe que diversos professores não realizam, necessariamente, todas as práticas que propõem a seus alunos e, com isso, não sabem o grau de dificuldade para a realização de tal atividade. Além disso, percebe-se também que todo ano o professor se questiona se está seguindo pelo caminho certo, se é isso que deve fazer efetivamente e se seus alunos estão aprendendo algo que realmente faça sentido.

Acredita-se que, com a leitura de todos os documentos oficiais da disciplina, mais a graduação na área específica e o contínuo estudo e prática das atividades artísticas, talvez o profissional, com essa base, possa realizar o seu trabalho sem ficar testando o que dá certo ou errado. Esse momento de reconhecimento e de teste é aquele em que, durante sua graduação, o estudante observa o modo de fazer dos profissionais da área e depois, com a ajuda destes e dos seus professores, realiza seus períodos de estágio nas instituições de ensino.

De acordo com Iavelberg

> [...] o professor pode até selecionar os conteúdos, relacionar o que é importante que a criança saiba, mas é necessário que ele também leve em consideração o que ela quer, pode e necessita aprender. Essas três coisas precisam coexistir. Independentemente do conteúdo que está em jogo na situação de aprendizagem, é preciso ver como aquele aluno singular, como aquele grupo de alunos específico, assimila esses conteúdos, como ele aprende. ([2009, p. 43])

Dessa maneira, pode-se perceber que, na realidade, os documentos oficiais para a disciplina de Arte permitem ao professor a liberdade de, ao conhecer a sua turma, abordar de maneira diversa, de acordo com aquilo que ele acredita ser interessante para aquele grupo específico. Entretanto, sem sair necessariamente do contexto das competências e habilidades que devem ser trabalhadas.

Muitas vezes, com um currículo da disciplina de arte em mãos, o professor poderá ter capacidade de ao segui-lo, transgredi-lo, pois a arte é tão ampla que uma temática pode ser trabalhada uma infinidade de vezes sem necessariamente ser sempre igual a cada ano ou para cada turma. Acredita-se que, a partir do momento em que o professor de arte não precise mais criar seu próprio conteúdo, mas sim assumi-lo, ele poderá então ter um tempo maior para torná-lo interessante enquanto aprendizagem. E, com isso, conseguirá trazer os alunos com maior facilidade para a aprendizagem em arte, pois, infelizmente, alguns alunos ainda hoje, não entendem a disciplina de arte como matéria de estudo, mas sim como prazer, apenas, sem conectá-la com o mundo em que vivem, sem entendê-la como parte da vivência do homem da Pré-História aos dias atuais. Alguns alunos ainda têm dificuldade de saber que não estão na aula de arte apenas para colorir folhas de desenhos estereotipados, isto é, aqueles desenhos prontos que se prestam apenas a serem preenchidos.

Concorda-se com Iavelberg que

> O que as crianças precisam aprender nos cursos de arte, em primeiro lugar, é a viver arte. Quando digo viver arte me refiro a ter uma prática artística criadora, a desenvolver um percurso de criação próprio, com uma marca pessoal, ainda que alimentado pela cultura, pela diversidade de culturas. A capacidade de desfrutar do universo da arte com competência também é decorrência da aprendizagem. Não se trata apenas de um saber espontâneo. Nesse processo, a criança desenvolve uma relação com a arte análoga àquela experienciada pelas pessoas que participam do universo da arte. O artista não deve ser aquela pessoa idealizada, de quem a criança vai conhecer uma ou duas obras, saber o nome de cor, ele deve ser alguém mais próximo, cujo trabalho acrescenta algo na vida dela. A arte adquire, assim, um significado como objeto da cultura e também um significado pessoal, um sentido específico que toca cada aluno de uma maneira particular. ([2009, p. 43])

Dessa forma pode-se perceber que Iavelberg traz a questão prática à tona. Não adianta o aluno apenas aprender teoria, mas é necessário que se faça a prática para que ele efetivamente consiga compreender como ela se dá para o artista e como ele lida com as questões referentes ao seu fazer artístico.

É muito importante destacar que as propostas realizadas em sala de aula devem obedecer a alguns critérios, pois o professor deve entender sobre arte tanto na teoria como na prática. Caso isso não aconteça o professor experimenta momentos de grande ansiedade e infelicidade ao trabalhar com a disciplina, porque além de todos os problemas relativos ao não saber teórico, isto é, a falta de capacidade para a elaboração de um plano de ensino tanto com relação à classificação etária como com relação às competências e habilidades a serem trabalhadas no período proposto, há também problemas com relação às questões práticas realizadas sem nenhum tipo de informação.

Devido ao uso errado dos materiais, as atividades podem ser realizadas de maneira inconsequente e assim, não manter o interesse dos alunos que se sentem realizando uma tarefa que, no final, não resulta em nada, nem mesmo na aprendizagem do fazer. Por isso que é muito importante considerar que os professores também precisam

> [...] de certa forma, passar por esse processo de viver arte para poder ensinar. Eles precisam vivenciar experiências de criação artística. É necessário que o professor conheça o universo da arte e da história da arte e também o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas diversas linguagens com as quais trabalham para poder fazer a transposição didática. ([IAVELBERG, 2009, p.43])

Albano ([2009], p. 38) diz que aprendeu a partir da sua própria vivência e relação com a educação em Arte que

> [...] a sala de arte não é um shopping center, não é um lugar de consumo, mas de produção de conhecimento. Portanto, não podemos tratar as aulas superficialmente: '*um dia vamos mexer com argila, um dia vamos fazer teatro, no outro dia vamos desenhar, no outro dia soprar com canudinho*'. Não! Não se aprende nenhuma língua falando um dia inglês, outro dia japonês, outro dia alemão. Temos que exercitar a língua todos os dias – aprendizagem requer exercício.

Para a autora cada atividade deveria ser realizada por períodos, semestres, por exemplo, e em cada um ser trabalhada uma técnica diferente. Ao falar de prática deve-se ter em mente o quanto a mesma é importante para a aquisição de conhecimentos e que deve ser trabalhada em conjunto com a teoria, ambas solidamente presentes na formação deste professor aprendiz. Exatamente por isso se defende a realização do estágio curricular obrigatório, pois é nele que se percebe a prática e a teoria sendo apreendidas em conjunto pelo estudante dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Uma história dentro da história. In: **Seminário Ações Singulares 2. História do Ensino da Arte: Experiências**. [2009]. Instituto Thomie Othake, São Paulo. p.34-39.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 130p.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 11 jun. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLA, César Pereira. **Aspectos Legais do Ensino da Arte.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distancia, 2009. 178p.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IAVELBERG, Rosa. Depoimento: percurso na arte-educação. In: **Seminário Ações Singulares 2. História do Ensino da Arte: Experiências**. [2009]. Instituto Thomie Othake, São Paulo. p.40-43.

MORAES, Antonio Carlos. In: **V Fórum Estadual de Educação Física e Arte**. 2011. Secretaria de Estado da Educação, Espírito Santo. Vila Velha: SEDU, 2011.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI, Guarulhos, SP, 2024.

ENSINO DE ARTE: O ESPAÇO EM QUESTÃO

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Carlos de Lima Dantas
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
http://lattes.cnpq.br/7892515056925839

RESUMO: Este artigo estuda as nuances do espaço escolar destinado às aulas de artes, com foco no universo da escola pública do estado de São Paulo, caracterizando os elementos sociais, históricos, políticos e culturais que moldam e transformam o espaço educacional, por meio do estudo das relações entre os componentes que atravessam a aprendizagem da aula de arte e da configuração espacial por intermédio da arquitetura. O trabalho baseia-se em pesquisas bibliográficas, desenvolvidas a partir de observação participativa em uma sala de aula do ensino médio e de grupo focal junto ao alunado, o estudo tem como objetivo compreender as relações que se criam no espaço e como sua configuração espacial interfere no processo educativo que ali ocorre. A pesquisa visa contribuir com o desenvolvimento de estratégias formais para que as escolas públicas possam tornar o espaço mais favorável as aulas de arte, oferecendo aos seus atores sentimento de pertencimento, promovendo a aprendizagem e o fazer artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura, Ensino de Arte, Escola Pública, Ensino médio, Espaço

ART TEACHING: THE SPACE IN QUESTION

ABSTRACT: This article studies the nuances of the school space intended for arts classes, focusing on the universe of public schools in the state of São Paulo, characterizing the social, historical, political and cultural elements that shape and transform the educational space, through the study of relationships between the components that permeate the learning of art classes and spatial configuration through architecture. The work is based on bibliographical research, developed from participatory observation in a high school classroom and focus groups with students. The study aims to understand the relationships that are created in space and how its spatial configuration interferes in the educational process that takes place there. The research aims to contribute to the development of formal strategies so that public schools can make the space more favorable for art classes, offering their actors a sense of belonging, promoting learning and artistic practice.

KEYWORDS: Architecture, Art Teaching, Public School, High School, Space

1 INTRODUÇÃO

A intersecção entre Arte e Arquitetura constitui um terreno propício para o desenvolvimento do conhecimento e da expressão criativa no contexto educacional. Através da perspectiva artística, somos instigados a apreciar o que é belo esteticamente, como também a compreender a complexidade e as interações do espaço, por meio das relações ao nosso redor. Este estudo propõe a investigar o espaço nas aulas de arte, considerando-o um componente vital para a formação integral dos alunos. O foco do estudo recai sobre a análise das nuances do espaço escolar nas aulas de arte, tendo como cenário uma escola pública estadual de São Paulo.

A relação intrínseca entre Arte e Arquitetura remonta à história, Rudolf Arnheim, em sua obra "Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora" (1974), ressalta o papel crucial da percepção visual na apreciação estética. Ao analisar essa experiência, pela ótica da psicologia, Arnheim sugere que nossa percepção e interpretação do mundo moldam essa experiência. Nesse sentido, explorar o espaço nas aulas de arte não só amplia o repertório estético do alunado, como também proporciona uma compreensão mais profunda da relação entre as formas visuais e a experiência humana.

Neste contexto, o espaço escolar é examinado sob a perspectiva das aulas de arte, promovendo uma compreensão mais ampla dos aspectos sociais, históricos, políticos e formais presentes na relação entre arquitetura escolar e o processo pedagógico do ensino médio.

A escolha deste tema, decorre da escassez de pesquisas sobre como o ensino de arte se relaciona com a construção do espaço na escola pública. Os estudos existentes na área pedagógica, majoritariamente se concentram em métodos formais ou no aspecto lúdico da arte, deixando esta lacuna a ser preenchida tanto no campo educacional quanto na arquitetura.

O estudo parte do pressuposto de que o espaço destinado as aulas de arte, por meio do olhar do alunado, não atende suas necessidades estruturais para compreensão e formação. Adicionalmente, almeja-se avaliar se esse tal espaço serve aos interesses do Estado ou dos próprios alunos.

Nessa discussão, percebe-se uma negligência geral quanto à questão da construção do espaço escolar, desde sua abordagem nos currículos acadêmicos até mesmo durante os processos formativos de educadores e arquitetos. Ao examinar essa dialética entre as duas disciplinas, busca-se identificar elementos que compõem esse cenário físico enquanto agente social e perceptivo.

A investigação incide sobre a seleção de uma sala de aula do ensino médio sediada na cidade de São Paulo, considerando a presença abundante e variada de elementos que a compõem. As indagações do estudo emanam da seguinte problemática: qual é o propósito servido pelo espaço designado para as aulas de arte? Ele está a serviço do Estado ou dos

estudantes? Diante desse questionamento crucial, surgem reflexões sobre as necessidades e anseios concernentes aos locais destinados a Arte/Educação[1]. Partindo do pressuposto de que tais ambientes podem - e devem - cumprir funções comunitárias, integradoras e contemplativas, visando contribuir para o desenvolvimento social e físico dos indivíduos, a metodologia deste estudo avalia criticamente a percepção desse grupo em relação ao cenário educacional atual. Por meio desse grupo específico, propõe-se elaborar uma abordagem que satisfaça suas expectativas sob os prismas físico, social e pedagógico.

Diante disso, a metodologia de pesquisa adotada - observação participativa e grupo focal - tem como objetivo coletar informações substanciais para embasar uma análise crítica. Este estudo almeja suprir lacunas existentes na compreensão atual sobre como explorar este tipo de espaço, com vista a fomentar o desenvolvimento cognitivo, perceptivo e criativo dos estudantes.

O trabalho possui caráter propositivo, no sentido declaratório de uma abordagem científica, alinhada a uma metodologia analítica e crítica, ao encontro de oferecer uma visão detalhada do tema, como também propor diretrizes práticas para educadores que almejam enriquecer suas práticas pedagógicas na aula de arte.

2 O ENSINO DE ARTE

A arte está presente em diversas áreas, ou seja, comunicações, audiovisual, tecnologia e publicidade. O papel da educação, principalmente na oferta do ensino de arte, é crucial para uma formação ampla que se contrapõe às influências da dominação político-econômica que promovem o consumo, a fragmentação e a alienação individual: "Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora." (BARBOSA, 2007, p. 35). Nesse sentido, mostra-se latente o papel das instituições públicas em promover, por meio do currículo de arte, uma representação da vida que contribua para a transformação individual e da sociedade em geral.

Ao defender o ensino de arte como um meio de enriquecimento humano, várias abordagens consideram as perspectivas do universo artístico, do artista e do espectador dentro dos contextos histórico, social, antropológico, econômico e político.

> A educação é vista como a transmissão de valores e o acúmulo de conhecimento de uma sociedade. Portanto, a história da educação também é a história de uma sociedade e seu desenvolvimento cultural, econômico e político. A origem etimológica da palavra educação – "trazer à luz a ideia", 'conduzir para' – ou seja, dar a possibilidade de expressão de conteúdos internos individual e socialmente construídos, desmistifica o caráter impositivo e unilateral que se possa dar ao processo educativo (Kowaltowski, 2011, p.12).

1 O termo Arte/Educação foi designado para substituir o termo Educação Artística, Ana Mae Barbosa fez a substituição primeiro para Arte-Educação, mas com o passar os tempos suas inquietações fizeram com que houvesse uma outra alteração do termo para Arte/Educação ou Ensino da Arte, a qual conhecemos até hoje.

A importância do ensino de arte se destaca não apenas na apreciação artística, mas também na interação e no aproveitamento das obras de arte. No campo pedagógico, os professores de arte buscam promovê-la como instrumento para manutenção da criatividade ao explorar diferentes formas de pensamento e expressão artística, apreciando a estética sob diferentes óticas.

Com base nessa premissa, BARBOSA (1998), discute o ensino de arte como um agente ativo, por meio de uma proposta triangular desenvolvida através de atividades de apreciação artística, fruição e produção criativa. Nesse sentido, destaca-se a relevância do ambiente educacional ao afirmar que a estrutura física é fundamental para estimular o significado das expressões artísticas e promover a comunicação. Para incorporar esses conceitos na prática educacional, sugere-se a construção de espaços com recursos adequados para motivar os alunos por meio das diversas formas de linguagens artísticas. Esses ambientes flexíveis buscam promover a criatividade, interação social e o respeito à diversidade cultural.

> A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: Criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas, as Escuelas Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Edttcation) americano (BARBOSA, 2007, p. 33).

Sendo assim, a sala de arte representa um local produtivo e dinâmico, capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes ao fomentar interações humanas e facilitar a integração entre as diversas culturas. “O caráter essencial da arquitetura – o que faz distingui-la das outras atividades artísticas – está no fato de agir com um vocabulário tridimensional que inclui o homem.” (ZEVI, 1978, p.11).

Para criar esse ambiente propício são necessários estudos conjuntos nas áreas da pedagogia e arquitetura. Os elementos chave para concretizar tais ideias, estão na integração harmoniosa entre arquitetura e pedagogia na concepção de um espaço ideal para o ensino da arte – onde os alunos possam desenvolver sua aprendizagem mediante uma prática artística condizente com suas percepções – permitindo um progresso mais fluído e eficaz.

O ESPAÇO EM QUESTÃO

A reflexão acerca do ambiente escolar embarca majoritariamente, na avaliação cuidadosa das dimensões formais, legais e visuais com base em conceitos estéticos e plásticos que espelham a evolução da sociedade. No entanto, para compreender a configuração social atual é essencial compreender a interação entre escola, arquitetura e sociedade. Dentro desse contexto, o ensino de arte, desempenha um papel destacado, especialmente no que diz respeito à construção do espaço durante as aulas de arte como indicador das experiências formativas para os alunos desta pesquisa.

Diante desta interpretação mais ampla sobre a configuração social e o papel do espaço na construção da subjetividade, a adoção da arquitetura e suas interpretações, vão muito além das dimensões formais e físicas. Para Zevi (1948) suas interpretações são: política, filosófico-religiosa, científica, econômico-social, materialista, técnica, fisiopsicológica, formalista e espacial.

Ao abordar o tema do espaço no ensino de arte e o papel da arquitetura dentro dessa perspectiva de pesquisa, é relevante considerar o que Zevi diz:

> [...] A maior dificuldade que se encontra, ao compilar uma história da crítica arquitetônica, consiste no fato de uma grande parte das mais geniais intuições sobre a arquitetura se encontrar espalhada em livros de filosofia, estética geral, poemas, romances, contos e páginas de arquitetos. São poucos os autênticos críticos da arquitetura [...] baseiam-se geralmente nos problemas de composição na secular batalha entre o grego e o gótico, entre o gosto clássico e gosto romântico [...] se ao contrário consultarmos os historiadores, os filósofos, os estetas, continuamente encontramos observações agudas e precisas. (ZEVI, 1948, p. 97).

Zevi, (1948) afirma: "Mas a arquitetura não provém de um conjunto de larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos que contém o espaço, mais precisamente do vácuo, do espaço contido, do espaço interior em que os homens andam e vivem".

Tudo aquilo que ocorre no dia a dia está imerso no tecido social. Os processos, dinâmicas sociais e formas, moldam o território e demonstram como o espaço é utilizado. No âmbito analítico, explorado neste tópico, a ideia de espaço difere significativamente dos conceitos de lugar, extensão ou área. Para refletir sobre os conceitos de ócio e vazio, faz-se uso da metáfora do "espaço".

O ambiente - a sala de aula de arte - é percebido como um espaço ocupado e habitado que reflete as relações humanas presentes na sociedade. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se as interpretações sumárias discutidas por Zevi (1948), tendo a interpretação espacial, margeando o objeto investigado.

Conforme Zevi (1948, p. 128) "Esta enumeração sumária das interpretações arquitetônicas demonstra que as mesmas se dividem em três grandes categorias: interpretações relativas ao conteúdo, interpretações fisiopsicológicas e interpretações formalísticas".

Apesar do desenvolvimento da pesquisa se manter a luz da Interpretação espacial, também se mostrarão presentes observações dos demais métodos discutidos por Levi (1948), haja visto que a arte, por seu ensino na escola pública e a arquitetura, enquanto elemento norteador da pesquisa, não serão observados por um caráter meramente formalístico.

No contexto do ensino de arte na escola pública, as considerações de Zevi (1948) enquanto arquiteto e crítico de arte, lançam luz sobre a necessidade de repensar o espaço como uma ferramenta educativa. Zevi (1948), ao longo do desenvolvimento da pesquisa, propusera diálogo sobre o espaço físico não ser apenas um recipiente passivo para as atividades artísticas, mas um agente ativo no processo de aprendizagem e expressão criativa. Em consonância com essa perspectiva, a concepção do espaço para o ensino de arte na escola pública deve ser holística considerando não apenas aspectos funcionais, mas também estéticos, simbólicos e psicológicos. Um ambiente que favoreça a liberdade de experimentação, a interação social e a reflexão crítica, potencializando o desenvolvimento artístico e cognitivo do alunado.

4 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa está embasado na ampliação dos sentidos físicos, a fim de se possibilitar a captação por meio das interações com o grupo estudado, ou seja, no sentido de pertencimento ao espaço.

Nesse sentido, as ferramentas utilizadas são estruturadas com base na observação participativa e no grupo focal, visando analisar o discurso crítico e os resultados que possam contribuir para a elaboração de estratégias que promovam a construção do sentimento de pertencimento. Os procedimentos de abordagem serão apresentados em paralelo às discussões e análises realizadas.

O método empregado visa assegurar a compreensão e interpretação por meio da observação. A observação consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e análise dos dados, informações e evidências (Martins & Theóphilo, 2008).

Os instrumentos objetivam formular, por meio do reconhecimento dos dados e da avaliação do grupo investigado, observações relacionadas ao objetivo proposto, diante do cenário presente na sala de aula. Isso indica que a pesquisa busca compreender a concepção do espaço nas aulas de arte. Em vista disso, Lüdke destaca:

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE, 1986, p. 26)

Antes de selecionar o método a ser utilizado, primeiramente se discutiu junto aos representantes da sala, como acontece regularmente na instituição - acerca de qualquer ação - a criação do instrumento aplicado.

Os contatos estabelecidos com os representantes tinham como objetivo compreender antes da aplicação do método, a dinâmica social presente no grupo, a fim de se esclarecer possíveis dúvidas sobre o objeto da pesquisa e promover uma intervenção mais profunda na sala de aula.

a. Sujeitos e o universo da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa fazem parte do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública no estado de São Paulo. A sala de aula é composta por 32 alunos de faixa etária entre 14 e 15 anos, sendo autodeclarados 17 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A turma possui 2 aulas de arte por semana, sendo elas todas as quartas-feiras, nas primeiras aulas, no horário das 13h às 14:30h.

O modelo de ensino do estado, baseia-se no "novo ensino médio", no qual caracteriza-se pela adoção de carga horária obrigatória prevista na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O universo da pesquisa – ensino de arte – encontra-se relacionado a área de linguagens, juntamente com língua portuguesa, língua inglesa e educação física. Também compõe a carga horária obrigatória, as áreas de ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia).

b. Percurso

O contato inicial para formação do grupo focal se deu inicialmente após a conversa com os representantes da sala, ou seja, logo após a definição do objeto de pesquisa e da metodologia adotada.

Na data de formação do grupo focal, estavam presentes 27 alunos, sendo 12 autodeclarados do sexo masculino e 15 autodeclarados do sexo feminino. A formação ocorreu de maneira espontânea e descontraída, de modo que o grupo se sentia confortável em revelar suas opiniões e pontuar acerca das questões que se propunha analisar as margens do percurso metodológico. Descartou-se nessa etapa da pesquisa a formulação de um questionário semi ou totalmente estruturado, haja visto, que a pesquisa se embasou também na observação participativa, ou seja, havia naquele encontro com o grupo, hipóteses formuladas, das quais foram produzidas a luz da problematização do universo estudado. Com isso, compreender e conectar suas respostas de maneira natural e espontânea, mostrava-se o principal propósito nesta etapa.

O encontro durou aproximadamente 45 minutos, abordando a problematização da pesquisa: Qual é o propósito servido pelo espaço designado para as aulas de arte? Ele está a serviço do Estado ou dos estudantes? Naturalmente, estas questões foram discutidas em meio a um bate papo informal e descontraído.

A estratégia de afastar-se de uma abordagem rígida e da comunicação científica, ia ao encontro de que o alunado pudesse expressar de maneira verossímil sua opinião, mantendo o percurso e a abordagem cientifica em segundo plano.

No que se refere ao ambiente físico, o grupo revelou compreensão quando indagado conceitualmente sobre o significado de "*espaço físico*". As respostas coincidiam: *"Espaço físico é isso aqui"* - apontando ao redor. Quanto à ocupação desse "*espaço*", o grupo que parecia entender, indicava como uma das alternativas, que a ocupação era feita apenas quando necessária. Mas afinal, o que seria considerado necessário? *"O espaço que permanece aberto"*. A partir destes relatos, a suspeita de que o grupo não compreendia a diferença entre função e uso se fortalecia diante das respostas divergentes de alguns alunos do grupo.

A confirmação da hipótese levantada tornava-se evidente nas demais questões cujo objetivo era avaliar o grau de clareza dos alunos sobre a construção do espaço destinado às aulas de arte, ou seja, quem o planejou e para quem foi planejado. Sobre as dimensões da sala de aula para o ensino de arte, predominantemente o grupo apontou sua inadequação para realizar as atividades, sugerindo ainda a criação de novos espaços.

Quando questionado qual seria esse "*novo espaço*" e para que tipo de atividade ele se mostra necessário, o alunado aponta a produção de atividades práticas: "*a gente não consegue pintar, porque suja tudo aqui*". Também houve comparações a outros componentes curriculares: "*a aula de educação física a gente faz na quadra né*". Esse tipo de resposta, apontando para a criação de um espaço físico apropriado, segundo a avaliação do alunado, mostrou-se um dos mais importantes momentos da discussão. Diante desse cenário, iniciaram-se observações sobre como deve ser esse espaço: dimensões, cores, mobiliário e materiais.

Um dos integrantes do grupo, iniciou a descrição apontando para a dimensão do mobiliário: "*esse tipo de mesa é muito pequenininho, a gente não é mais criança né prof*". O segundo sugere uma mesa grande, onde todos possam se sentar e trabalhar com diversos tipos de materiais, o terceiro tenta descrever o material apropriado para a aula de pintura: "*podia ter aqueles negócios pra gente colocar um quadro pra pintar né*", fazendo referências aos cavaletes. Também foi indagado sobre as cores: "*Prof para uma aula de arte, nossa sala é bem sem graça né. Eu estudava em uma escola, onde a gente pintava as paredes – grafite – e também podíamos expor nosso material produzido na aula de arte*". Ao ser questionado sobre qual escola havia descrito, respondeu se tratar de uma unidade escolar destinada ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Percebendo que o problema foi reconhecido, surgiram debates sobre o assunto, porém ainda de forma fragmentada em relação a uma possível mudança. Pelos relatos dos estudantes, nota-se que a questão do espaço, está associado a problemática da ocupação inadequada, evidenciada por diversas razões, especialmente devido à superlotação e à infraestrutura insuficiente.

Diante disso, avançaram as discussões sobre propostas para a construção de um espaço – diferente - e que fosse mais propício para o sentimento de pertencimento e do ensino de arte. Com isso, o grupo refletiu se esse "*espaço*" existia na escola e se estava ocupado. Um aluno, de maneira ríspida diz: *"não existe e nunca vai existir prof"*. Naturalmente, esse tipo de fala despertou curiosidade no grupo, sobre as razões que o motivaria a pensar dessa maneira. Eis então que o aluno complementa: *"até hoje a gente nunca usou o laboratório que disseram que ia ser feito pra gente usar microscópio, até parece que vão fazer alguma coisa pra gente na aula de arte"*. A fala do aluno revelava inconscientemente aquilo que ele compreendia como prioridade, ou seja, o ensino de Ciências. Se para ele, até aquele momento, nunca se fez nada para a adequação do ensino de Ciências, quem dirá o estado fazê-lo para o ensino de arte.

O grupo também destacou como proposta o esvaziamento de uma sala de aula para a adequação do espaço para o ensino de arte. Ao serem questionados sobre a redistribuição desses alunos, uma vez que a sala seria ocupada para o ensino de arte, propuseram distribuir em salas na mesma escola ou transferi-los para outras unidades de ensino. Um dos alunos, também destacou a área do pátio onde poderia ser adaptado e transformado naquilo que considera como "laboratório de arte". Novamente, o mesmo aluno que já havia respondido de maneira ríspida e simplista, questiona: "*a gente vai passar o intervalo aonde? A gente já não tem espaço pra nada nessa escola, tirar um pedaço do pátio vai ser osso*".

O encontro se encerra sobre a perspectiva do alunado de que a escola, não dispunha de espaços adequados, sobretudo pelo excesso de alunos que impossibilitava o destino das áreas disponíveis para a criação de um "novo" espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do espaço físico destinado às aulas de arte, mostrou-se questão crucial, ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Fator inerente a qualidade do ensino e a experiência dos alunos. Considerando as contribuições de Zevi (1948), é fundamental analisar não apenas a funcionalidade do espaço, mas também seus aspectos estéticos, simbólicos e pedagógico, por meio de uma abordagem interdisciplinar, ou seja, pelo olhar da arquitetura e da educação. Sendo possível, neste caso, compreender o espaço como um ambiente dinâmico capaz de catalisar a criatividade, o pensamento crítico, a expressão do alunado e a sua contribuição por meio de reflexões e propostas discutidas no grupo focal da pesquisa.

Durante a avaliação do espaço destinado às aulas de arte foi considerado sua adaptabilidade às necessidades específicas, proporcionando áreas versáteis para diferentes formas de expressão, como pintura, escultura, performance e instalação. Além disso, vidando a promoção da interação social e o diálogo entre o alunado, estimulando a troca de ideias e experiências.

Após três meses de observação participativa e grupo focal, a pesquisa foi concluída com a constatação de que um dos principais temas discutidos foi o senso de pertencimento, tanto por parte dos alunos quanto da instituição. Mostra-se explicito que o espaço estudado desempenha um papel central no currículo do estado, embora distante de oferecer experiências formativas aos seus atores, os alunos.

Estas reflexões são baseadas no caminho percorrido desde a definição do objeto da pesquisa - o espaço no ensino de arte - até as discussões realizadas no grupo focal.

O principal insight obtido é que a instituição de ensino, aqui, devidamente discutida pelo recorte do espaço nas aulas de arte, não se constrói apenas com estruturas físicas, mas requer o envolvimento ativo de todos os envolvidos, ou seja, o alunado.

Percebe-se mediante a pesquisa, que os ambientes nas escolas públicas, no sistema educacional de São Paulo, são maleáveis em suas transformações e ajustes, contudo voltados exclusivamente para os interesses do estado e para o cumprimento do projeto pedagógico em vigor.

Diante da falta de engajamento do corpo docente neste processo de pertencimento, e da pouca participação do alunado nestas discussões, o estado assume um papel ativo na tomada de decisões e na ocupação destes espaços escolares, principalmente no ensino de arte. Isso amplia a abordagem pedagógica sob a perspectiva dos interesses do estado em busca de cumprir uma agenda política específica, relegando a segundo plano elementos ligados às áreas humanísticas, como é o caso do ensino de arte.

Essa evidência mostrava-se presente em diversos momentos da pesquisa, ou seja, na observação participativa e sobretudo no grupo focal. Uma das falas que mais corroboraram para esta análise, foi dita pelo alunado durante o grupo focal: *"até hoje a gente nunca usou o laboratório que disseram que ia ser feito pra gente usar microscópio, até parece que vão fazer alguma coisa pra gente na aula de arte".* Inconscientemente, este aluno reafirmou por meio de um processo psíquico e coletivo, ou seja, aquilo que não estava ao alcance da sua consciência, que a disciplina de arte, em sua avaliação, demonstrava menor valor do que a disciplina de Ciências. Esse tipo de fala revela uma espécie de juízo de valor, no qual pontua-se dentro de uma "escala de importância", conteúdos e disciplinas que são prioridades para o currículo e sobretudo para a formação do indivíduo. Naturalmente, essa escala não foi inventada pelo aluno em questão. Trata-se de um projeto do estado.

Esse tipo de fala demonstra preocupação, visto que possivelmente o *projeto* do governo, que infelizmente não é apenas paulista, tem sido exitoso em esvaziar conteúdos da área de humanas, sobretudo na retirada silenciosa da *Arte* na formação do indivíduo, fazendo com que ele entenda que sua abordagem, mostra-se de menor importância quando comparado a outros conteúdos ou disciplinas.

Logo, expressa-se necessário e urgente o investimento na melhoria e adequação do espaço físico para as aulas de arte em escolas públicas, sendo essencial para promover uma educação mais inclusiva, criativa e humanizadora, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da importância da *Arte* na sociedade.

Uma das proposições advindas é a necessidade de um investimento contínuo na melhoria e adaptação dos espaços físicos destinados às aulas de arte. Isso inclui não apenas a adequação da sala de aula, mas também a incorporação de elementos que incentivem a experimentação, a interação e a colaboração entre os alunos.

Além disso, é fundamental repensar as abordagens pedagógicas utilizadas no ensino de arte, visando uma maior integração entre teoria e prática, bem como entre todas as disciplinas. Propondo a promoção de práticas interdisciplinares que conectem a arte com outras áreas do conhecimento, estimulando uma visão holística e contextualizada das expressões artísticas. Da mesma forma, a valorização do diálogo, da reflexão crítica e do protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Por fim, priorizar uma abordagem centrada no aluno, assim como, ocorreu no grupo focal, que leve em consideração suas necessidades, interesses e habilidades individuais. Cada estudante é único, e o espaço para aula de arte deve ser concebido de forma a promover uma educação inclusiva e diversificada, capaz de atender às diferentes demandas e trajetórias de aprendizagem.

Em suma, a construção e organização do espaço para aula de arte em escolas públicas, devem ser pautadas por uma visão ampla e integradora que reconheça o potencial transformador da arte na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora**, 1974.

BARBOSA, Ana Mae (Ed.). **Ensino da arte: memória e história**. Editora Perspectiva SA, 2020.

KOWALTOWSKI, Doris CCK. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. Oficina de textos, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação cientifica**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CAPÍTULO 9

O ENCONTRO DA ARIDEZ DAS VIOLÊNCIAS ESTRUTURAIS COM AS CANÇÕES DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Silmara Cristina Ramos Quintana
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
Brasil
http://lattes.cnpq.br/7351324261576389

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões relativas as metodologias ativas, no processo pedagógico do Curso de Serviço Social, desvelando o ensino da teoria social crítica e suas reverberações no reconhecimento, análise e intervenção nas múltiplas expressões da questão social, tendo como estratégia as canções de Chico Buarque de Holanda.
PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Metodologias ativas. Canções.

ENCOUNTERING THE HARDNESS OF STRUCTURAL VIOLENCE WITH THE SONGS OF CHICO BUARQUE DE HOLANDA AS A METHODOLOGICAL STRATEGY IN THE SOCIAL SERVICE COURSE

ABSTRACT: This article presents reflections regarding active methodologies, in the pedagogical process of the Social Service Course, unveiling the teaching of critical social theory and its reverberations in the recognition, analysis and intervention in the multiple expressions of the social issue, using Chico Buarque de Holanda's songs as a strategy.
KEYWORDS: Social service. Active methodologies. Songs.

INTRODUÇÃO

Ao participar do Grupo de Pesquisa "Arte, Educação e Sociedade", do Grupo Educacional Faveni, fui instigada a revisitar o material das aulas do Curso de Serviço Social, o que culminou no presente artigo, que parte de um olhar sobre o ensino superior de disciplinas de graduação do referido curso, especialmente as disciplinas de Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos de Serviço social.

A estrutura curricular desenha um revisitar do ser social e de sua interrelação com o social. O conjunto de disciplinas do curso, reflete a realidade sócio-histórica da humanidade e na constituição atual do sujeito social de direitos. Perpassa por memórias das violências e violação de direitos estruturais e de suas reverberações que afetam o cotidiano de cidadãos.

Essa leitura teórico crítica do tecido social, se constitui na matéria prima, objeto do serviço social, que é a questão social, sendo consequência do modelo econômico capitalista, que reverbera desigualdades sociais.

Acessar as pesquisas que compõem o arcabouço teórico-metodológico que sustenta a formação profissional – constituída por textos, muitas vezes, áridos, demandam conhecimentos prévios para o entendimento ampliado e aprofundado.

O/a discente ao se deparar com um conteúdo programático que suscita um posicionamento ético-politico, inicia um diálogo que percorre extremidades entre a potência e a impotência do ser humano.

Considerando esse cenário, se faz necessário um elemento mediador, que nesse estudo, teve como objeto a arte, especificamente a canção, que se apresenta como um elemento estratégico para a compreensão da realidade sócio-histórica.

Delimitou-se o tema considerando, a arte expressa na canção como um componente de leveza para a formação em Serviço Social, numa perspectiva de metodologia ativa.

A partir desse tema, problematizou-se: É possível considerar a canção, que usa o poema e a melodia, para interagir com o público a partir das reflexões sobre a violência estrutural e as violações de direitos, presentes na analise teórico metodológica dos conteúdos programáticos das disciplinas?

O que culminou na hipótese: As canções de Chico Buarque de Holanda contribuem para mediar o ensino-aprendizagem do sistema econômico e político que estabelece a questão social e suas múltiplas expressões.

Sendo assim traçou-se como objetivo geral desta pesquisa, identificar nas canções de Chico Buarque de Holanda estratégias de ensino para a formação de assistentes sociais.

Desencadeando objetivos específicos como: desvelar o conteúdo sócio-histórico das letras que refletem os processos de violência e violação de direitos dos cidadãos brasileiros; compreender a relação da metodologia ativa, com abordagem da interpretação musical, para a superação da aridez da aprendizagem da teoria social critica; e refletir sobre processos democráticos e o projeto ético político do Serviço Social a partir das canções de Chico Buarque de Holanda.

Para sustentar a parceria entre a obra musical do artista e o arcabouço de competências a serem desvelados nas dimensões teórico-metodológica que subsidiam o posicionamento ético-político e culminar numa intervenção técnica construída em formato de metodologia ativa na formação em Serviço Social, traçou-se a metodologia considerando as etapas a seguir.

A partir de uma abordagem qualitativa com objetivos explicativos e exploratórios, e com procedimentos bibliográficos e estudo de caso.

Sendo estudado o desenvolvimento das disciplinas de Fundamentos Histórico, Teórico e Metodológico de Serviço Social, ministrada por 4 anos pela pesquisadora, através da observação participativa, e dos registros dos planos de aulas e das avaliações dos discentes.

Como método de coleta e análise de dados, selecionou-se o dialético crítico. Este método reconhece o movimento social contraditório e os processos de avanços e retrocessos que se refletem no tecido social fruto das relações e interrelações sociais dos sujeitos sociais.

O texto está estruturado em dois itens, tendo revisão bibliografica entre a canção e a teoria social crítica e a análise das canções como metodologias ativas, a partir da abordagem de interpretações musicais.

1- A CANÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS HISTORICO, TEORICO E METODOLOGICO DE SERVIÇO SOCIAL

Inicia-se o diálogo a partir da conceituação de alguns componentes pedagógicos que se entrelaçam nessa pesquisa: ensino, metodologias ativas e arte.

O ensino sobre o qual te convidamos a refletir está focado na formação superior em Serviço Social, considerando as diretrizes curriculares do curso que preveem três núcleos:

> núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
>
> - núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
> - núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (BRASIL/CNE, 2002).

Esses núcleos referem-se a um conjunto de conhecimentos e habilidades que compõem a formação em Serviço Social, e que possibilita uma aproximação da realidade sócio-histórica, para que através do ensino, pesquisa e extensão se solidifique as dimensões da competência profissional. Essas dimensões constituem níveis diferenciados de apreensão da realidade da profissão, entretanto, são indissociáveis entre si, formando uma unidade, apesar de suas particularidades (GUERRA, 2000).

> A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho. Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais (ABEPSS, 1996, p.7).

Essas competências se sustentam teórica e metodologicamente na teoria social crítica, conforme reflete Jose Paulo Netto:

> A teoria social crítica (e, com esta designação, referimo-nos à tradição marxista) já demonstrou que a sociedade não é uma entidade de natureza intencional ou teleológica – isto é: a sociedade não tem objetivos nem finalidades; ela apenas dispõe de existência em si, puramente factual. No entanto, a mesma teoria sublinha que os membros da sociedade, homens e mulheres, sempre atuam teleologicamente – isto é: as ações humanas sempre são orientadas para objetivos, metas e fins. A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la (NETTO, 2003, p. 1).

Para Netto (2003) a formação se apropria do sentido teleológico do ser social, de sua humanidade e de sua interferência no processo social, ainda que de forma contraditória, na dinâmica do processo societário conservador. E se o movimento contraditório sustenta a base teórica do serviço social, a metodologia de sua reflexão suscita que caminhos também sejam desenhados teleologicamente, permitindo interação, reflexão e ação.

O que remete ao entendimento sobre metodologia, donde a palavra de tem origem do latim "methodus", que compreende a forma e ou direcionamento à realização de um objetivo, ou seja transmitir um conhecimento cientifico.

Mas, para transmitir conhecimento e informação são necessários instrumentos e estratégias de ensino e aprendizagem, que se baseiam em metodologias, que se refere ao como realizar esse processo considerando as competências.

Essas competências estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, referendadas na Base Nacional Comum curricular são o parâmetro de referência que tem como princípios: O currículo orientado para o desenvolvimento de competências; A integração do conhecimento; A articulação entre teoria e prática; A formação generalista; A flexibilidade curricular; A educação permanente.

Nessa perspectiva está a construção teórica e metodológica do Curso de Serviço Social, sob o compromisso de em uma formação laica, generalista e que mobiliza um projeto societário de inclusão, democracia e justiça social.

Para tal objetivo de formação são acessadas metodologias de ensino que inclua o/a discente de forma participativa e que absorva reflexivamente os conteúdos, as informações, potencializando a formação ideológica critica, com a cor da esperança e da resistência para a superação das contradições persistentes no contexto social.

Nesse sentido, se considera um conjunto de metodologias ativas, donde o/a discente é parte integrante e participe de todo o processo ensino-aprendizagem, para tal são disponibilizadas situações problemas, casos, relatos de fenômenos sociais, suscitando um trabalho reflexivo, individual e grupal.

E, olhando para o conjunto de metodologias ativas, acessados inclusive a partir de contextos culturais e transmitidos através das várias expressões artísticas, como estratégia de ensino.

Aqui considerando que "a arte é o órgão sensorial da cultura, por intermédio do qual ela sorve o concreto imediato" (FLUSSER apud RUFINO, 2012, P. 35), isso porque em algumas expressões artísticas, se evidencia uma potência transformadora, que potencializa reflexões do ser e estar humano em coletividade.

Para a BNCC a arte, possibilita que durante a formação no âmbito da educação básica e superior, seja utilizada como estratégia para visitar a realidade e dela extrair sua essência.

Para essa pesquisa foi realizado o recorte especifico da canção, considerando que os gêneros musicais são influenciados por aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos associados e carregam consigo elementos da cultura local, regional e nacional.

> E na junção da sequência melódica com as unidades linguísticas, ponto nevrálgico de tensividade, o cancionista tem sempre um gesto oral elegante, no sentido de aparar as arestas e eliminar os resíduos que poderiam quebrar a naturalidade da canção. [...] Ou, numa orientação mais rigorosa, que produz a fala no canto (TATIT, 2002, p. 09).

Considerando a canção como uma manifestação da vivência de sujeitos sociais, ela pode ser eficiente como metodologia ativa para a formação em Serviço Social.

> O gênero canção é por nós definido como um discurso específico que se constitui por propriedades literárias, orais, musicais e de conteúdo que são acionadas pelo compositor, interprete e pelo público, de acordo com as ações que são por eles mobilizadas nas etapas de composição, de gravação e de divulgação (TATIT, 2002, p.15).

As canções segundo Tatit (2002) são permeadas por lugares, pessoas, costumes, histórias, expressões culturais, sentimentos, situações de proteção e desproteção social.

2- AS CANÇÕES DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA PARA AS REFLEXÕES DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

A obra de Chico Buarque de Holanda compreende 480 letras de músicas nacionais e internacionais. Dentre elas, analisamos 14 canções produzidas entre 1966 e 1984. Essas canções foram utilizadas durantes as aulas, do curso de Serviço Social, na disciplina de Fundamentos Históricos, Teóricos e Monológicos de Serviço Social.

Apresentam-se as canções, em recortes que possibilitaram disparar os diálogos analíticos e interpretativos, das metodologias ativas, com ênfase no momento da Ditadura Militar e pós Constituição Federal. Estes períodos são de grande interesse para o Serviço Social uma vez que ocorre o Movimento de Reconceituação, e da apropriação da teoria social crítica como método reflexivo e analítico, como bases formativas e interpretativas, da realidade social.

Canção 1- A Banda (1966)

A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor
O homem sério que contava dinheiro parou
...A rosa triste que vivia fechada se abriu
... A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
...O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou
...A Lua cheia que vivia escondida surgiu
...O que era doce acabou
Tudo tomou seu lugar
Depois que a banda passou.

A canção "A Banda" narra, em pleno período da ditadura militar, como a banda, ao passar, distrai e entretém as pessoas ao redor. Nesse período de tempo a população fica enebriada pelo espetáculo e se desliga da dura realidade.

A canção remeteu o/as discentes ao diálogo sobre controle e participação social, como mecanismos de percepção da realidade. Se reconhecendo como ser social, protagonista da história.

A identidade de si como sujeito social amplia para o reconhecimento do outro, enquanto autor de suas histórias, o que fomenta a superação da alienação, a partir da interação com os processos sociais, que possibilitem identificarem realidade e fantasia, culminando na tomada de consciência crítica.

Se refletiu, ainda, sobre o compromisso que o/a profissional assistente social tem para mobilizar, articular, e intervir a partir da educação popular, junto aos sujeitos sociais para que se percebam protagonistas para as mudanças sociais.

Canção 2 – Roda Viva (1967)

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
... A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
... A gente toma a iniciativa
... Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá
Foi tudo ilusão passageira

A letra da música “Roda Viva” foi escrita e lançada em período de perseguição e censura a produção artística. Essa canção é conhecida como hino contra os anos de chumbo e repressão.

Evidencia-se no sujeito poético, um ser que tem força para lutar, e tem voz para falar. Se questiona a liberdade, o direito a voz em espaços que naquele momento, e ainda hoje, se apresentam como um jogo democrático.

Essa canção foi utilizada para refletir sobre a participação profissional e da sociedade civil em conselhos de direitos e conferências das politicas públicas, num processo de construção de participação social.

Mas, para que essa participação se materialize, a sociedade civil precisa vivenciar nos espaços institucionais a democracia, onde usuários precisam efetivamente participar de processos decisórios, em seus territórios de pertencimento. Sendo essa uma ação na qual a/o assistente social potencializa a emancipação e o protagonismo dos sujeitos sociais.

Canção 3 – Sabiá (1968)

...Sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
...Não vai ser em vão
Que fiz tantos planos
De me enganar
Como fiz enganos
De me encontrar
...Sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá, é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar
...Sei que ainda vou voltar
E é pra ficar
...E que a solidão
Vai se acabar

Essa música se refere aos exilados pela ditadura militar e a esperança ao retorno à pátria. O Sabiá, é o exilado, que anseia por retornar a Pátria.

O conteúdo programático, da aula, que utilizou a canção remeteu a importância da pesquisa, que elabora o diagnóstico socioterritorial, no qual se analisa aspectos de potência e de desafios para se efetivar proteção social.

O território somo sendo o espaço de pertencimento do sujeito social de direito, que lhe garanta dignidade humana, e condições de conviver, que lhe permita inclusão na realidade.

Suscitando, ainda o diálogo sobre os processos de exclusão e expulsão dos territórios pelo negacionismo de uma política ditatorial e neoliberal, que desprotege os sujeitos sociais, os tornando apartados de seus direitos, nessa canção, evidencia-se, a ausência do direito de pertencer e de conviver em seu território.

Canção 4 – Apesar de Você (1970)

Amanhã vai ser outro dia
...Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
...Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
...
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
...Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa
...Apesar de você
... Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
...

A canção dialoga com a dicotomia entre a repressão do governo e a Copa do mundo de 1970, na qual o Brasil foi campeão. Momento que se instalou uma enorme euforia nacional, ainda que o povo alegre pelo título estivesse imerso num processo de ditadura.

Essa canção sustentou o diálogo sobre a divisão sócio e técnica do trabalho e seus processos alienatórios da totalidade. O olhar da mais valia, produzida pela questão social, matéria prima e objeto de serviço social, e as múltiplas expressões que dele se repercutem.

Foi possível refletir sobre fenômenos como o futebol, o carnaval, e o churrasco, sendo essas consideradas expressões sociais, onde se alterna a realidade e a fantasia.

E, refletiu-se que no cotidiano, apesar da euforia, tem a realidade, do/as trabalhadore/as que estão na divisão socio e técnica do trabalho, mas, também, os que segundo Ricardo Antunes (2018) se encontram em trabalhos precarizados, terceirizados e os que estão excluídos do trabalho, aos quais Ricardo Antunes (2018) refere que são os que não tem direito a ter direitos.

Para essas três situações, apresentadas a partir da referência de Ricardo Antunes (2018) e que compõem a "categoria trabalho", para Marx, citada por Netto (2003), a euforia e o cantar permeiam a realidade, ainda que alienante do sujeito social, que é sufocada pelo sistema econômico e politico, tanto no período ditatorial, na qual a canção se insere, como na atualidade.

Canção 5 – Construção (1971)

...Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
... E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego
... Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague.

A canção em tom dramático, apresenta a rotina do/a trabalhador/a, e seu último dia, quando morre, no anonimato, e atrapalha o tráfego da rua, e dos carros. Essa canção foi a estratégia para o diálogo sobre trabalho e trabalhador/, sua consciência crítica ou alienada, conforme esclarece Ricardo Antunes:

> Compreender a classe trabalhadora hoje, de modo abrangente, implica entender esse conjunto heterogêneo. Ampliado complexo e fragmentado de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção (ANTUNES, 2018, p.91).
>
> Compreender sua forma de ser suas rebeldias e resistências. É vital para que possa haver uma melhor percepção de múltiplas e polissêmicas lutas anticapitalistas de nosso tempo. Mas do mesmo modo. é vital apreender suas alienações e seus estranhamentos, mentos. os seus distintos exercícios de subjetividade (ANTUNES, 2018, p.94).

O/a Assistente Social é um/a trabalhador/a que vende sua força de trabalho, portanto faz parte da classe trabalhadora, mas, que atende as regras do empregador, podendo essas serem contraditórias em relação ao posicionamento ético-politico da categoria profissional. Enfrenta assim, dilemas éticos, ao ocupar o espaço da reflexão e da intervenção profissional, e convive com a luta para a superação das injustiças sociais.

Canção 6- Cálice (1973)

...Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga?
... Tragar a dor, engolir a labuta?
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
...Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

A letra parafraseia uma passagem bíblica de Marcos (22: 42): “Pai, se queres, afasta de mim este cálice”. Ao lado desta referência ao sagrado, há um trocadilho no qual “cálice”

tem o mesmo som de “cale-se”. Mas, reflete sobre o fato de ser obrigado a calar-se no período da ditadura militar, numa perspectiva de ausência de direito de pensamento, de falar e de se opinar.

A canção foi utilizada como instrumento didático para o diálogo sobre a coexistência do poder do capital e do poder da classe trabalhadora. Possibilitou a/os discentes a reflexão sobre a força da classe trabalhadora, e como essa se reprime diante da subordinação capital, e como pode ser refletida em ações conservadoras, discriminatórias e preconceituosas.

Canção 7 – Acorda Amor (1973)

...Era a dura, numa muito escura viatura
Minha nossa santa criatura
...São os homens
...Chame o ladrão, chame o ladrão...

A canção relembra um sonho, no qual o sujeito é levado pela polícia. Mas o medo da política não se relaciona à contraversão do furto/roubo, mas sim à opressão no período de ditadura militar.

A canção faz uma denúncia sobre a violência contra os cidadãos que perderam o direito de se expressar contrários ao poder conservador e autoritário, da política vigente.

A expressão “chame o ladrão” se refere a identificar, de fato, quem são os criminosos. E, possibilitou que o/as discentes expressassem a quem identificam como ladrões.

E definiram ladrões aqueles que retiram do cidadão seus direitos e se apresentam como políticos, militares, detentores do poder e do capital, enveredados em situações de corrupção e crimes contra a pátria e contra o povo.

Estendeu-se s reflexões, sobre políticas públicas, em particular a situação de descaso das estruturas físicas, de equipamentos e recursos humanos, num processo de desmonte da máquina pública a favor de investimentos no setor privado. E nos processos de terceirização da prestação e serviços públicos.

E, o/as discentes questionaram, quem é o ladrão? Ao que responderam: aquele que criminaliza a pobreza, causada pela manipulação política e econômica que dissimula a exclusão, ainda que seja legitimada pela classe dominante.

Canção 8- Jorge maravilha (1973)

...Mais vale uma filha na mão
Do que dois pais voando
... Tem nada como um dia
Após um outro dia
Pro meu coração
...E não vale a pena ficar
Apenas ficar
Chorando, resmungando
Até quando não, não, não, não, não...

A canção “Jorge Maravilha”, foi lançada usando o pseudônimo de Julinho de Adelaide, na tentativa de evitar a repressão militar. Ela trata-se de um elogio à resistência, à insistência, na qual o autor valoriza jamais desistir de princípios éticos.

O/as discentes refletiram, a partir da canção, sobre as estratégias de intervenção profissional e os processos históricos nos quais os seres sociais estão inseridos. Além disso, discutiu-se como, muitas vezes, a intervenção profissional sobre tais processos não tem o alcance esperado.

E a partir da dialética se considerou que toda ação leva a uma reação, a partir da história de vida de cada sujeito social, das vulnerabilidades e dos riscos sociais aos quais se encontra exposto e ao conjunto e possibilidades e de desafios, onde uma mesma intervenção profissional recebe retornos diversos.

Essa leitura da realidade, se chama “social critica” (Netto, 2018), onde não interpreta o retorno individualizado e isolado, mas a partir de uma conjuntura macro estrututural.

Canção 9 – João e Maria(1947 reeditada em 1976)

...Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
...Era o bedel e era também juiz
... Não, não fuja, não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
...No tempo da maldade
Acho que a gente nem tinha nascido......

A canção faz alusão ao conto de fadas “João e Maria” e apresenta um olhar do eu-lírico. E de princesa em fuga, se trás a repercussão de vidas que desapareceram, famílias que tiveram seus filhos levados, num tempo em que essa violência não era representada e ouvida pelos veículos de segurança pública. Se refere ao período da ditadura militar.

O/as discentes se mobilizaram no que tange as diversas formas de violências, que são executadas por seres humanos, que armados, na defesa do poder dominante, ou como contrários a esse poder, atiram, em direção do cidadão que não tem poder, ainda que esteja armado.

Coube a leitura crítica sobre a perda de vidas, consequência da violência macro estrutural, que insurge pelos caminhos da criminalidade, discriminação, racismo, omissão, essas devem ser consideradas como responsabilidade ético política, econômica e cultural.

Canção 10 – O Que Será (A Flor da Pele) (1976)

O que será que será
Que andam suspirando pelas alcovas
Que andam sussurrando em versos e trovas
Que andam combinando no breu das tocas
Que anda nas cabeças, anda nas bocas
Que andam acendendo velas nos becos
Que estão falando alto pelos botecos
Que gritam nos mercados que com certeza
...
Que está na romaria dos mutilados
Que está na fantasia dos infelizes
Que está no dia-a-dia das meretrizes
No plano dos bandidos, dos desvalidos
... O que não tem decência nem nunca teráO que não tem censura nem nunca terá
O que não faz sentido
...
Que todos os avisos não vão evitar
Porque todos os risos vão desafiar
Porque todos os sinos irão repicar
Porque todos os hinos irão consagrar
E todos os meninos vão desembestar
E todos os destinos irão se encontrar
...
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem juízo

Essa canção foi concebida para compor a trilha sonora do filme "Dona Flor e Seus Dois Maridos", baseado no livro de mesmo título, do autor Jorge Amado. Se apresenta com duplo sentido, de um lado ilustra a vida boêmia, com conformismo diante da realidade política posta, e de outro apresenta a hipocrisia ideológica familista, dos detentores do poder.

A canção possibilitou que o/as discentes dialogassem sobre a censura, como repressora e discriminadora. Se materializa sob o comando das esferas executiva, parlamentar e judiciária, a partir de uma ideologia conservadora, machista, racista, homofóbica, misógina, dentro de um poder autoritário, e autocrático.

Canção 11 - Geni e o Zepelim (1978)

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
...Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos

Dos moleques do internato
...Maldita Geni!
... Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
...Quando vi nesta cidade
Tanto horror e iniquidade
Resolvi tudo explodir
Mas posso evitar o drama
Se aquela formosa dama
Esta noite me servir
...O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
...O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão

Essa canção traz em primeira atenção uma concepção sexista, misógina e homofóbica.

A canção possibilitou uma aproximação sobre o protagonismo feminino e sua emancipação, considerando-se o universo de gênero, em particular da mulher trans, as situações de transformação do mundo do trabalho e as desigualdades salariais, a organização familiar contemporânea, e o machismo estrutural, que leva a marginalização e criminalização do gênero feminino.

Tendo sido apresentado, a/os discentes, dados referentes a Violência contra a Mulher (2023). Seja a violência interpessoal (doméstica e comunitária), violência coletiva (grupos políticos, organizações terroristas, milícias) contra mulheres, donde 22% declaram ter sofrido algum tipo de violência nos últimos 12 meses[1], deflagram sendo do tipo (física, psicológica, sexual, patrimonial, moral e negligência). E a de se considerar que a violência pode culminar no feminicídio, com um número de 1.463 mortes no ano de 2023.

Por outro aspecto esta canção apresenta, remeteu a/os discentes a história nacional, iniciando pelo processo de colonização, onde a exploração de colônia de exploração das riquezas naturais, agrícolas e agropecuárias estiveram presentes. Em seguida a exportação especialmente do café, se fortalecendo a monocultura. Após a industrialização, e a entrada do capitalismo. E por fim a globalização, que na atualidade tem sua expressão máxima no agronegócio, e a financeirização (IAMAMOTO, 2002). Processo de exploração para com o povo brasileiro, com cumplicidade do “Estado, da Igreja e do Sistema Bancário” (HOLANDA, 1978).

1 Resultados da 10ª edição da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher.
Jornal Correio Braziliense de 21.novembro de 2023. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/11/6658856-no-brasil-22-das-mulheres-relatam-ter-sofrido-violencia-nos-ultimos-12-meses.html

Canção 12 – Meu Guri (1981)

Chega no morro com carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar cá no alto
...E o danado já foi trabalhar, olha aí!
Chega suado e veloz do batente
Traz sempre um presente pra me encabular
... Chega estampado, manchete, retrato
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente, seu moço
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato, acho que tá rindo
Acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo, eu não disse, seu moço
Ele disse que chegava lá

Essa canção foi trabalhada em sua integra, por se considerar a questão da pobreza, da criança, do/a adolescente das e nas comunidades periféricas e da situação discriminatória da etnia/raça.

Sendo esse movimento de criminalização das classes economicamente desfavorecidas, sendo esse desfavorecimento fruto das violações de direitos macroestruturais (MIOTO, 2003).

O/as discentes refletiram sobre a família, mães, e seus filhos, e a realidade na qual estão inseridos. Famílias muitas vezes monoparentais, sob a responsabilidade da mulher.

O olhar para o/s Guri/s, que devido a política neoliberal, que se desresponsabiliza pela implementação de políticas públicas, que executem serviços, com qualidade e equidade, que possibilite novas experiências, para a superação da violência, não impetrada pelo núcleo familiar, mas pela violência estrutural do sistema capital.

Regina Mioto (2003) nos assevera que a visão institucional de família está calcada na concepção de ser um microssistema que reproduz o macrossistema social, sendo assim quem viola direitos não é a família, mas o sistema no qual está inserida.

Canção 13 - Pelas Tabelas (1984)

Ando com minha cabeça já pelas tabelas
Claro que ninguém se toca com minha aflição
... Quando ouvi a cidade de noite batendo as panelas
...Minha cabeça de noite batendo panelas
Provavelmente não deixa a cidade dormir
Quando vi um bocado de gente descendo as favelas
Eu achei que era o povo que vinha pedir
A cabeça de um homem que olhava as favelas
...Quando vi a galera aplaudindo de pé as tabelas
Eu jurei que era ela que vinha chegando

Essa música refere-se ao movimento nacional "Diretas Já", inicialmente com um comício que dá largada ao movimento. Sendo essa música uma oposição ao regime militar. Ela, sem dúvida, retrata um momento nacional no qual os mais de 20 anos consecutivos sem direito de participação social cobravam seu preço.

A canção foi utilizada como disparador para o diálogo sobre a resistência de tempos, que não foram isolados em 20 anos, mas que em muitas etapas de tempos, se tem legisladores empenhados em coibir a participação e o controle social, e que os movimentos sociais deflagram a força popular. Esse é um tema importantíssimo, que sustenta que a classe trabalhadora deve estar sempre em regime de atenção para que seus direitos sejam efetivados e não retirados.

Canção 14 - Vai Passar (1984)Vai passar

Nessa avenida um samba popular
... Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais
... Página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações
... Palmas pra ala dos barões famintos
O bloco dos napoleões retintos
E os pigmeus do bulevar
...O estandarte do sanatório geral vai passar

Os versos dessa canção visitam períodos históricos vivenciados pelo povo brasileiro, a exploração sofrida por outros países. Percebe-se a presença dos escravagistas e de suas conquistas pelas mãos dos escravizados " Que aqui sangraram pelos nossos pés ".

O carnaval, como expressão da cultura popular, espaço que pode conter a expressão artística seja no enredo, na melodia, nas roupas, nas alegorias. Onde a história narra as múltiplas vivencias, de superação, luta, discriminação e glória e subordinação.

Os diálogos permitiram reconhecer a historicidade de dominação e como essa incide sobre a realidade dos desvalidos, dos baixos salários, da criminalização da pobreza, do racismo, da discriminação, preconceito e misoginia

E em 1984, quando a canção surge, como protesto e reinvindicação ao direito do voto, e da democracia, reflete sobre a "Passagem desbotada na memória das nossas novas gerações", crianças, adolescentes desconheciam outras modalidades de poder, especialmente a democracia.

Sendo assim a canção norteou o debate sobre democracia e equidade e justiça social. E, possibilitou dialogar sobre as fronteiras entre avanços e retrocessos, de limites e exageros, donde Iamamoto (2007, p. 77) refere "É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros

tipos de intervenção mais além da caridade e repressão". Ao que Teles, (1996, p. 85) complementa:

> "... a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação"

Iamamoto (2003) nos orienta que o objeto do serviço social é a questão social, tema permeado pela realidade sócio-histórica do sistema econômico e político, e que se reverbera em múltiplas expressões, num tecido social permeado por desigualdades socais, que refletem violência e violação de direitos. Temas áridos, que demandam por metodologias ativas para interpretá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As canções de Chico Buarque, apresentam uma leitura da realidade do tecido social e de suas interações humanas de forma sistêmica.

Ao analisar as 14 canções de Chico Buarque de Holanda, e os diálogos interpretativos que foram por elas desencadeados e correlacionados ao conteúdo programático da disciplina Fundamentos Histórico, Teórico e Metodológico do Serviço Social, confirma-se que a estratégia da interpretação de músicas, como metodologia ativa contribuiu para superar a aridez dos assuntos, desenvolvendo leveza para o processo educativo através da arte.

A arte através da canção se mostrou eficaz e conferiu inovação ao processo de ensino aprendizagem, tendo as hipóteses sido confirmadas, considerando as metodologias ativas, donde a/o discente não é mera/o espectador/a, mas entra no processo refletindo sobre aquilo que lhe é apresentado e a partir de sua vivência individual, e de encontro ao compartilhar das experiências socializadas no coletivo da turma, elaboram reflexões e analises profundas das relações sociais da realidade circunscrita em tempo e espaço.

E ainda, o diálogo entre arte, educação e sociedade se faz necessário, no coletivo realístico, imaginário e criativo das canções.

A pesquisa identificou, que as canções analisadas subsidiaram a formação profissional, com a reflexão sobre a violência e a violação de direitos; com a superação da aridez teórica, e com o entendimento do processo do sistema político ditatorial, de repressão, e o despertar emancipatório da construção do projeto ético e político do Serviço Social.

De encontro as metodologias ativas e as estratégias das canções de Chico Buarque, a educação saiu da comodidade, e viajou pelo tempo e se expandiu pelos canais da inovação, a partir de um novo caminho, implementando a qualidade, o diálogo e o espaço de reflexão, que vislumbra em um fazer profissional pautado em uma formação comprometida, no caso do Serviço Social, nas dimensões de competência ético-politica, teórico-metodológica e técnico-operativa.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Lei de Diretrizes Curriculares. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social.** Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro, novembro de 1996/2002

ANTUNES, RICARDO. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo,2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC No Ensino Superior**. Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Disponível em: https://consae.net.br/wp-content/uploads/2018/05/SIC-04-2018.pdf. Consulta em 05.marc.2024

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº07 de agosto de 2006. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 03. Mar.2024.

GUERRA, Yolanda. **Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social**. In: Serviço Social e Sociedade. Cortez editora. Ano XXI, n. 62, mar. 2000.

IAMAMOTO, Marilda. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo**. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.) Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez; Brasília: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009c. p.161-196

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Para que tudo não termine como um "caso de família**": aportes para o debate sobre a violência doméstica. Katálisis, v. 6 1 jan./jun. 2003. Florianópolis SC. P. 96-103.

NETO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social. Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2003), disponível em https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-construcao-do-projeto-eticopolitico-do-servico-social-201608060411147630190.pdf. Consulta em 09.mar.2024.

ROCHA; R. B. **Relação De Gênero: Um Estudo No Curso Superior De Serviço Social.** UNISEPE. Saúde em Foco, Edição nº: 08/Ano: 2016. P. 122-134.

RUFINO, J. A. **As notas da minha canção: considerações sobre o gênero canção**. Recorte – revista eletrônica ISSN 1807-8591. Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura / UNINCOR. Ano 9 – nº 2. 2012. Disponível em: Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura / UNINCOR

TATIT, Luiz. O cancionista: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.

TELES, Vera da Silva. **Questão Social: afinal do que se trata?** São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996. p. 85-95

TREECE, David. **Melodia, texto e O cancionista**, de Luiz Tatit: Novos. Teresa revista de Literatura Brasileira [4 I 5]; São Paulo, p. 332-350,2004. Disponível em: https://revistas.usp.br/teresa/article/view/116391

Sites pesquisados:

https://www.culturagenial.com/musicas-chico-buarque/

TECNOLOGIAS, MUDANÇAS E CULTURAS DIGITAIS SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Data de submissão: 26/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Alberto José Ferreira de Lima
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/1684049406906014

Ana Paula Rodrigues
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/6034763904727969

Francisco das Chagas Galvão de Lima
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/6067680546361475

Wanderson de Paula Pinto
Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI – Brasil
http://lattes.cnpq.br/3452133768614018

RESUMO: Tem-se observado que o mundo contemporâneo está mudando rapidamente e se tornado cada vez mais digital. Isto, de certa forma, é resultado da crescente ubiquidade e importância das tecnologias digitais, cujo uso e apropriação são produções culturais dessa mesma sociedade. Deste modo, podemos pensar numa cultura digital, pois o digital, assim como a cultura, representa um modo particular de vida de uma sociedade. No entanto, um dos problemas com o entendimento do que é cultura digital diz respeito a duas crenças que estão diretamente interligadas. Uma delas é que a cultura digital representa uma ruptura decisiva com o que a precedeu; a outra, é que a cultura digital deriva e está determinada pela existência da tecnologia digital. Com base nessa premissa, procuramos, através das lentes dos estudos culturais da educação, mostrar que a tecnologia é apenas uma das várias fontes que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da cultura digital. Apresentamos reflexões que nos ajudam a elucidar a presença de outros elementos que, a partir das complexas interações e compromissos dialéticos, contribuíram para o surgimento da cultura digital e mostramos como as dinâmicas de um mundo, cada vez mais digital e em constante mudança, estão afetando a educação.

Palavras–chave: cultura digital, tecnologia digital, estudos culturais da educação.

TECHNOLOGIES, CHANGES AND DIGITAL CULTURES UNDER THE LENS OF CULTURAL EDUCATION STUDIES

ABSTRACT: It has been observed that the contemporary world is changing rapidly and becoming increasingly digital. This, in a way, is a result of the growing ubiquity and importance of digital technologies, the use and appropriation of which are cultural productions of this same society. In this way, we can think of a digital culture, as the digital, like culture, represents a particular way of life in a society. However, one of the problems with understanding what digital culture is concerns two beliefs that are directly interconnected. One is that digital culture represents a decisive break with what preceded it; the other is that digital culture derives from and is determined by the existence of digital technology. Based on this premise, we seek, through the lens of cultural studies of education, to show that technology is just one of several sources that contributed to the emergence and development of digital culture. We present reflections that help us to elucidate the presence of other elements that, based on complex interactions and dialectical commitments, contributed to the emergence of digital culture and we show how the dynamics of an increasingly digital and constantly changing world are affecting the education.
KEYWORDS: digital culture, digital technology, cultural studies of education.

INTRODUÇÃO

As pessoas, pelo menos no mundo desenvolvido, vivem cada vez mais imersos em uma cultura digital. A complexidade e o desenvolvimento paulatinamente acelerado da tecnologia, notadamente a digital, está contribuindo para que as coisas no mundo contemporâneo mudem numa velocidade nunca vista antes. Esta mudança desvela-se aos nossos olhos por meio de uma visão cotidiana da completa digitalização do mundo. Também não é difícil percebermos que as pessoas, ao menos no mundo moderno, vivem numa sociedade supersaturada pelas tecnologias digitais, cujo uso e apropriação são produções culturais dessa mesma sociedade. Invocando o significado do termo cultura registrado por Williams (1985), entendemos que o termo digital, assim como cultura, representa um modo particular de vida de uma sociedade, mais especificamente, a sociedade contemporânea imersa na cultura digital. Deste modo, o digital pode ser pensado como um marcador cultural, pois engloba os artefatos e os sistemas de significação e comunicação que demarcam, mais claramente, o modo de vida contemporâneo.

Todavia, entender os significados, origens, processos e abrangência da cultura digital tem sido uma tarefa bastante intricada. Esse entendimento é crucial para que possamos compreender como a educação deve se adaptar a um mundo em constante mudança. Um dos problemas para a compreensão do termo cultura digital, diz respeito a duas crenças que estão diretamente interligadas. Uma delas é que a cultura digital representa uma ruptura crucial com o que a precedeu; a outra, é que a cultura digital deriva e está determinada pela existência da tecnologia digital. Assim, para discutirmos a problemática apresentada, organizamos o caminho deste estudo da forma a seguir:

inicialmente mostraremos que algumas das transformações mais dramáticas e importantes que estão ocorrendo no mundo contemporâneo são resultado da crescente onipresença e importância das tecnologias digitais, e que, seguindo o fluxo de mudanças no mundo, os Estudos Culturais da Educação (ECE) também necessitam de uma reformulação. Logo em seguida, apresentaremos os significados do termo digital para mostrar que o termo digital pode ser pensado como um marcador cultural. Desta feita, através das lentes dos ECE, evidenciaremos que a tecnologia é apenas uma das várias fontes que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da cultura digital. Por fim, mostramos como as dinâmicas de um mundo, cada vez mais digital e em constante mudança, estão afetando a educação.

TECNOLOGIA, CULTURA E MUDANÇA

Culturas são entidades fluidas, sem contornos rígidos. Os limites ou características-chave de qualquer grupo cultural que possamos imaginar são confusos e estão sempre num contínuo processo de modificação. O que tipifica ou é essencial para um determinado grupo é sempre uma questão de debate dentro desse grupo. Os significados culturais, de fato, nunca foram resolvidos; eles estão sempre sujeitos a contestação, tanto entre observadores externos como participantes internos de uma cultura. Isso simplesmente significa que qualquer coisa reivindicada sobre um determinado grupo cultural pode ser afrontada. Portanto, todo sistema cultural é sempre afetado por mudanças internas e externas.

No mundo contemporâneo, um acontecimento coexistente com a cultura é a sensação de que as coisas mudam numa velocidade cada vez maior. Todas as coisas estão sempre mudando o tempo todo. Bem como diz Gere (2008, p. 7, tradução nossa), "a única coisa que nunca muda é que tudo sempre muda". A mudança sempre existiu, seja ela manifestada na tendência universal para a entropia, ou na deriva glacialmente lenta da mudança evolutiva. Assim, a mudança pode ser lenta o suficiente para se tornar imperceptível, mas também pode acontecer de maneira muito rápida, a ponto de se tornar cada vez mais difícil, se não impossível, entendê-la. No livro *Cultura: um conceito antropológico*, Laraia (1997), explica que essa cadência de mudança pode ser percebida, por exemplo, nas sociedades indígenas isoladas que possuem um ritmo de mudança menos acelerado do que o de uma sociedade complexa, atingida por sucessivas inovações tecnológicas.

É notório que, para os seres humanos contemporâneos, as coisas parecem estar mudando de forma muito rápida, mas tão rápida, a ponto de dificultar a compreensão de como o processo de mudança está ocorrendo, assim como suas possíveis consequências. O que nos resta, portanto, é apenas mapeá-lo, na esperança de manter o conhecimento sobre esse estado de mudança tão acelerado. Mas, por que as coisas mudam?

O principal motivo das coisas mudarem, segundo Gere (2008), está associado a capacidade ampliada que os seres humanos possuem de manipular seu meio ambiente

através de suas próteses tecnológicas, desde ferramentas de pederneira até as mais modernas tecnologias. É essa capacidade única que distingue os animais inteligentes e humanos das outras espécies que compartilham o mesmo mundo. Assim, o humano é apenas humano, na medida em que é técnico e, portanto, as tecnologias não são um produto dos seres humanos, são uma condição prévia da sua existência. Foram elas que permitiram que os seres humanos se considerassem inteligentes, ou pelo menos se imaginassem como tais. Elas abriram perspectivas ilimitadas para a melhoria da vida humana e para uma redução drástica do sofrimento. Entretanto, nas últimas décadas, as tecnologias e sua ligação com a civilização industrial despertou o sentimento de que podem nos levar a uma catástrofe de proporções planetárias, a ponto de nos colocar à beira de nossa própria extinção, seja por meio de uma guerra nuclear, aquecimento global, desastres ambientais, caos urbano, superpopulação ou guerra cibernética, o que não é uma forma inteligente de agir. Destarte, o mundo exclusivamente tecnológico no qual nos encontramos confinados, ensaia cada vez mais sua autodestruição. De acordo com Teixeira (2015), Heidegger, no ensaio *A questão da técnica* (1953), originado de uma conferência proferida na Escola Técnica Superior de Munique, previu um futuro apocalíptico para a tecnologia humana, que, segundo ele, leva inevitavelmente à catástrofe. Em outras obras, ainda segundo o mesmo autor, Heidegger antecipa as consequências catastróficas do uso de tecnologias como a inteligência artificial e a biotecnologia, que poderiam levar à fabricação industrial de seres humanos para desempenhar tarefas específicas. A inteligência artificial era, para Heidegger, o produto mais assustador da tecnologia moderna, pois com ela seria possível mecanizar as operações mentais humanas, o que levaria gradativamente à desaparição do pensamento e da reflexão. Neste sentido, Teixeira (2015), nos convida a fazer o exercício da reflexão sobre a relação do homem com a tecnologia, um dos problemas que se tornaram cruciais no início do século XXI. Para ele,

> O velho debate ético sobre se a tecnologia é intrinsecamente nociva ou se é o uso do que vem dela que deve ser discutido não faz nenhum sentido. Não há um bom ou mau uso da tecnologia, pois sua utilização não é determinada por ninguém. O que existe é, simplesmente, uma *prática de uso* que a define temporariamente e também decide, por vezes de forma oportunista, sua finalidade. Nesse sentido, a tecnologia é criação tanto quanto as artes, ou seja, é *poiesis*. São as finalidades atribuídas aos inventos que os tornam poiéticos e, ao mesmo tempo, fora do nosso controle, pois, através do uso, eles se transformam em criações coletivas sem resultados previsíveis (TEIXEIRA, 2015, p. 66, grifos do autor).

Como vimos, a tecnologia que pode nos salvar também pode nos aniquilar. Para Teixeira (2015), se por um lado, há aqueles, conhecidos como neoluditas, que defendem, drasticamente, o fim da era tecnológica e a reversão da humanidade para um estado pré-tecnológico como a única solução para salvar o planeta e a humanidade; por outro lado, há aqueles, denominados de transumanistas, que, paradoxalmente, apostam na própria tecnologia como solução para que essas catástrofes possam ser evitadas (Uso

de bactérias geneticamente alteradas para recuperar a água usada e torná-la novamente potável, desenvolvimento de *nanorobots* capazes de absorver os gazes que causam o efeito estufa e deter o aquecimento global, construção de escudos solares, entre outras). Para os transumanistas, que acreditam na singularidade, ou seja, o momento no qual a inteligência das máquinas irá se equiparar à humana, a tecnologia não leva à catástrofe, mas a uma apoteose. Em seu livro *The singularity is near* (2005), o futurista Ray Kurzweil afirma que a singularidade não é ficção científica, mas algo que irá inevitavelmente ocorrer no futuro, marcando o fim da história humana e a eventual transformação do universo em um corpo computacional gigante.

No que tange a sociedade especificamente, é também quase inevitável que o surgimento de qualquer inovação tecnológica significativa tenha como fim a transformação social, ou quando menos, a incorporação do potencial de transformar a sociedade, para melhor ou para pior. Costuma-se dizer, especialmente nos estágios iniciais da adoção de uma determinada tecnologia, que ela gerará mudanças sociais baseadas nos valores, virtudes ou vícios implícitos na própria tecnologia. Esta linha de pensamento é muitas vezes referida como determinismo tecnológico, que, segundo Raymond Williams (1990 [1975] apud Miller, 2011), é uma forma de abordar as novas tecnologias como estabelecedoras das condições para a mudança social e para o progresso. De acordo com essa visão, a tecnologia é vista como uma lei em si mesma, no sentido de que as inovações tecnológicas são consideradas como impulsoras do progresso ou declínio da sociedade e da cultura. Implícito nessa abordagem, está a visão da tecnologia como algo separado e independente da sociedade. O determinismo tecnológico sugere que, na relação entre tecnologia e cultura, a cultura é o agente passivo e a tecnologia, o ativo. Reed (2014) afirma que para o determinismo tecnológico, na sua forma mais extrema, as tecnologias são consideradas como a força mais importante da história humana e que existe um relacionamento quase automático de causa e efeito entre o tipo de tecnologia que uma cultura possui e as qualidades essenciais dessa cultura.

Outra visão da relação entre tecnologia, sociedade e cultura pode ser chamada de determinismo social (MILLER, 2011) ou determinismo tecnocultural (REED, 2014). Os extremos desta visão, denominada por Williams (1990 [1975] apud Miller, 2011) de "tecnologia sintomática", caracterizariam a tecnologia como o parceiro passivo na relação entre cultura e tecnologia. Nesta forma de determinismo, conforme argumenta Miller (2011, p. 4, tradução nossa), "as condições sociais criam ambientes em que as tecnologias são vistas como necessárias por produtos de processos sociais, ou como o sociólogo tecnológico William Ogburn argumentou, eram inevitáveis devido a um conjunto de condições sociais". A partir desta perspectiva, as novas tecnologias tornam-se necessárias em certos momentos de desenvolvimento cultural.

Penso que uma peça importante que falta nessa discussão é a noção de intenção. As novas tecnologias são criadas e desenvolvidas com propósitos e práticas em mente. Esses

propósitos têm como objetivo mudar as coisas e ter influências na sociedade. Em geral, pode-se sugerir que novas tecnologias sejam desenvolvidas para: suprir uma necessidade ou resolver um problema; provocar uma certa condição no futuro; gerar lucro. Todos estes propósitos estão inter-relacionados, são fatores motivadores que têm sua base nas circunstâncias sociais, e o desejo de mudá-las. Assim, consoante Hayward (1990 citado por Miller, 2011), as tecnologias podem ser vistas para configurar um sistema de habilitações com dois resultados potenciais: usos "preferidos", convencionais ou destinados, além de aplicações inesperadas e novas formas culturais.

Mas, por que as coisas mudam tão rapidamente atualmente? De acordo com Gere (2008), isso se deve a complexidade e ao desenvolvimento em escala exponencial da tecnologia. As tecnologias estão sempre em processo de mudança em nossos relacionamentos com o ambiente. A diferença é a taxa em que essa mudança está ocorrendo. Se na antiguidade ela era discretamente linear, a partir da modernidade passou a tomar uma forma exponencial. Durante os primeiros milhões de anos de uso de ferramentas hominídeas e humanas, as mudanças, de modo geral, aconteciam quase que de forma imperceptível. Já nos últimos vinte a trinta mil anos, o mundo passou a ter um ritmo de mudança mais acelerado. A partir da era moderna, a tecnologia passou a se desenvolver a uma taxa incrível. Finalmente, os últimos cem anos viram mudanças e desenvolvimentos tecnológicos extremamente rápidos, como nunca visto em toda história da humanidade.

Embora esteja ciente de outros desenvolvimentos tecnológicos, acredito que aquele que, nos dias atuais, temos maior contato e experiência, assim como a percepção de sua capacidade de mudança é provavelmente através das tecnologias digitais, que estão mudando e se desenvolvendo de forma extraordinária e sem precedentes. Isso se tornou bastante evidente quando na virada do último século o "Bug do Milênio" ressaltou vários problemas em potencial que colocavam todos os sistemas que utilizavam tecnologia digital em risco – misseis nucleares confusos, pane no sistema financeiro, elétrico, de semáforos, entre outros. No entanto, o "Bug do Milênio" fez muito mais do que isso, "como um relâmpago sobre uma cena escurecida, rapidamente se tornou visível o que até então tinha sido obscurecido; a transformação, quase total, do mundo pela tecnologia digital" (GERE, 2008, p. 13, tradução nossa). Vivemos, portanto, numa sociedade supersaturada pela tecnologia digital.

Contudo, não é nada fácil compreender toda a extensão dessa transformação, que, no mundo desenvolvido pelo menos, pode ser observada em quase todos os aspectos da vida moderna. A maioria das formas de mídia de massa, televisão, música, filmes, entre outras, são produzidas e, cada vez mais, distribuídas digitalmente. Esses meios de comunicação começam a convergir com formas digitais, como a Internet, a *World Wide Web* e os videogames para produzir uma mídia digital homogênea. Também estamos envolvidos pela tecnologia digital, seja nos escritórios, onde os computadores se tornaram ferramentas indispensáveis para processamento de texto e gerenciamento de dados ou, por exemplo,

nos supermercados ou nas fábricas, onde cada aspecto de marketing e da produção é monitorado e controlado digitalmente. Grande parte dos meios pelos quais os governos e outras organizações complexas perseguem seus fins também dependem da tecnologia digital. O dinheiro tornou-se digital. Por extensão, as informações de todos os tipos e, para todos os fins, estão agora em formato digital, incluindo as relacionadas aos seguros, serviços sociais, serviços públicos, imóveis, lazer e viagens, emprego, educação, direito, bem como informações pessoais para identificação e qualificação, tais como certificados de nascimento, carteiras de motorista, passaportes e certificados de casamento.

Gere (2008) acredita que essa difusão, sem precedentes, da tecnologia digital através de nossas vidas faz parte de um conjunto mais amplo de fenômenos, tais como: o aumento da globalização como domínio do capitalismo de mercado livre; a crescente ubiquidade das tecnologias da informação e comunicação; e, o poder e a influência da tecnociência.

O desenvolvimento concomitante de ciência, mídia e capital sob a égide da tecnologia digital produz um tipo de efeito rápido em que tudo parece ocorrer a uma taxa acelerada e produzir mudanças dramáticas em um tempo muito curto. Ao mesmo tempo, esses eventos oferecem desafios extraordinários aos preconceitos através dos quais nossa existência é negociada: a aniquilação da distância física e a dissolução da realidade material pelas tecnologias virtuais ou de telecomunicações, ou o fim aparente do ser humano e o surgimento do chamado pós-humano como resultado dos avanços na cibernética, na robótica e nas pesquisas sobre consciência e inteligência.

Assim, refletir sobre mudanças em termos da cultura digital, significa tentar pensar em algumas das mais dramáticas e importantes transformações que estão ocorrendo no mundo desenvolvido contemporâneo, que são o resultado da crescente ubiquidade e importância das tecnologias digitais. A participação do público em programas de televisão, por telefone ou Internet, a TV digital interativa, a evolução dos agentes inteligentes, a multiplicação de comunidades virtuais, as redes sociais e a epidemia dos sem fio, entre outros, são todos fatos marcantes de uma nova cultura, que se desenvolveu historicamente tendo o digital como marcador cultural, a cultura digital. Como afirma Costa (2008, p. 87) “uma cultura que cresce sob o signo da interconexão (entre máquinas) e da inter-relação (entre pessoas) em escala planetária”.

Ao longo da última década, a cultura digital tornou-se parte da cultura popular. Os telefones celulares passaram a ser amplamente utilizados por crianças, jovens e adultos. Sites como YouTube e Wikipedia agora são os primeiros a serem acessados por muitas crianças e jovens que procuram informações sobre uma determinada área de interesse. TVs, filmes e músicas são agora armazenados e acessados em computadores, MP3 players, tablets e na nuvem. E-mail e comunicadores instantâneos permitiram a comunicação instantânea entre pessoas em todo o mundo. As compras online e as operações bancárias tornaram-se mais prevalentes e os serviços oferecidos pelo governo passaram a ser

cada vez mais baseados na Web. Atributos de jogos *online* e *offline* desenvolveram-se de forma proeminente na vida de muitas pessoas e as tecnologias da Web 2.0, como os sites de redes sociais, permitiram que as pessoas colaborassem editando e compartilhando conteúdo *online* (LIMA, 2016).

Cerca de duas décadas após o surgimento da televisão como meio de comunicação de massa, o renomado teórico cultural Raymond Williams escreveu *Television: technology and cultural form* (1975), uma investigação sobre a influência cultural da televisão na vida cultural da sociedade britânica e americana. Neste trabalho, ele apresenta um conjunto de itens que representavam o grau de mudança causado pela televisão no mundo. Interessante ressaltar como quase todas as caracterizações, citadas por ele, sobre os efeitos da televisão na sociedade são quase todos os mesmos causados pela Internet, duas décadas depois de ser popularizada através da *World Wide Web* (WWW), em 1991.

Novas tecnologias sempre geram ansiedade sobre suas consequências, e certamente a Internet e os telefones celulares criaram ansiedade e otimismo em seu potencial para moldar o futuro. A Internet é uma entidade dinâmica, está mudando diariamente, se não, minuto a minuto. Hoje, a Internet difere da forma em que foi aberta pela primeira vez ao público em termos de conteúdo, distribuição e usabilidade. Como tal, agora tem-se formas melhoradas de relacionamento que aumentou a participação, a criatividade e a interatividade na Web como um todo. No entanto, assim como a televisão, é importante perceber que a Internet, a Web e as tecnologias digitais móveis são mais do que apenas tecnologias, são um conjunto de relações sociais que incorporam o uso de tecnologias com resultados diversos.

Em entrevista concedida a Meguel Mellino, Stuart Hall, diz que os Estudos Culturais surgiram se contaminando e, por sua vez, se deixando contaminar por outros campos de estudo, pois sempre se propuseram como um campo híbrido e transdisciplinar, contingente, em constante formação (HALL; MELLINO, 2011, p. 25 citado por WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). A hibridização é vista como processo criativo do contato entre as mudanças que ocorrem entre os antigos e novos padrões, resultando desse contato algo genuinamente novo (DALMONTE, 2002, p. 83). Portanto, mudança é algo que faz parte da própria natureza dos Estudos Culturais. Para Escosteguy (1998), a agenda original dos Estudos Culturais foi se transformando ao longo do tempo. Contudo, como destaca John Hartley no artigo *Os Estudos Culturais e a urgência por interdisciplinaridade: cedo, e não tarde, vamos precisar de uma Ciência da Cultura* (2011, p. 38), “o saber sobre a cultura produzida hoje pelos Estudos Culturais não é significativo ou suficientemente visível até mesmo para contar como um saber na melhor prática de investigação científica sobre a cultura”. A partir deste pressuposto, o autor entende que as mudanças nos Estudos Culturais necessitam acontecer de forma mais acelerada e vê que essa reformulação só pode ser conquistada com a ajuda e a colaboração externa. Desta forma, a demanda agora nos Estudos Culturais, conforme Hartley (2011), é por interdisciplinaridade, ou seja, por

consiliência entre as artes e a ciência, o que o autor chama de Ciência da Cultura. Para ele, os estudos culturais lidam com questões urgentes que remontam aos anos 1970. Assim, essa urgência pode representar uma condição contínua, em que o equilíbrio pode nunca ser alcançado e o problema não ser solucionável. O mesmo autor, complementa dizendo que passados quase meio século, os estudos de mídia, comunicação, cultura e jornalismo ainda não se constituem como disciplinas em seu verdadeiro sentido. Eles guardam o termo classificador *estudos* para se distinguirem das verdadeiras disciplinas ou das ciências. A urgência por reformulação nos Estudos Culturais pode ser vista nas palavras de Hartley (2011):

> Logo ficou claro que há uma necessidade urgente de se aprender a partir das disciplinas afastando-se mais ainda do comum – as ciências evolucionista e da complexidade, e os pensamentos dos sistemas e de rede. Estamos hoje neste ponto; no início da uma aventura de uma arte interdisciplinar/ciência que promete oferecer algumas respostas concretas sobre o problema da criatividade e da inovação. Da maneira como entendo, esta é a história de um esforço sustentado para rever a ordem disciplinar do século XIX de forma que possa enfrentar os desafios educacionais, econômicos, intelectuais e científicos de um mundo cada vez mais caracterizado por interações de cunho individual (incluindo aplicações do talento criativo) com redes globais e mercados sustentados por tecnologias de mídia que evoluem rapidamente (HARTLEY, 2011, p. 20).

Os significados do digital

Uma das características marcantes das sociedades contemporâneas é a onipresença do digital; ele é uma realidade que se desenrola diante de nossos olhos ao configurar a sociedade digital na qual vivemos, de modo que integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar, que seu uso passa despercebido para os grupos letrados digitalmente.

O termo digital, aparentemente simples, define um conjunto complexo de fenômenos. Sua origem está na palavra latina *digitus*, que significa dedo, uma vez que os dedos eram usados para contagem discreta. Em termos técnicos, ele é usado para se referir a dados sob a forma de elementos discretos. Embora possa se referir a quase todo sistema numérico, linguístico ou de outra forma qualquer, e para descrever fenômenos em termos discretos ao longo dos últimos sessenta anos, a palavra se tornou sinônimo da tecnologia que faz parte do binário eletrônico-digital dos computadores. Os computadores são digitais porque manipulam e armazenam dados em formato digital, binário, zero e uns. No entanto, ao longo do tempo o termo digital passou a significar muito mais do que simplesmente dados discretos ou máquinas que usam esses dados. Assim, quando em algum momento nos referimos a alguma coisa como sendo digital, estamos, de acordo com Gere (2008, p. 15, tradução nossa), “metonimicamente, fazendo alusão a toda panóplia de simulacros virtuais,

comunicação instantânea, mídia onipresente e conectividade global que constitui grande parte da nossa experiência contemporânea". Estamos nos referindo também a vasta gama de aplicativos e formas de mídia que a tecnologia digital possibilitou, incluindo a realidade virtual, aos efeitos especiais utilizados em filmes digitais, a televisão digital, a música, a jogos de computador, a multimídia, a Internet, a WWW, a telefonia digital e a rede sem fio, bem como as várias respostas culturais e artísticas à ubiquidade da tecnologia digital, como novelas, filmes e séries. Deste modo, podemos dizer que "o digital", caracterizado principalmente nas tecnologias digitais, abriu caminho para a digitalização do mundo. Tudo está sendo traduzido para o formato digital e disponibilizado de forma muito mais acessível para todas as pessoas.

Invocando um dos conceitos de cultura usado por Raymond Williams em *Keywords: A vocabulary of culture and society* (1985), entendemos que o termo digital, assim como cultura, representa um modo particular de vida de um grupo ou grupos de pessoas em um certo período da história. Deste modo, o digital pode ser pensado como um marcador cultural, pois engloba os artefatos e os sistemas de significação e comunicação que demarcam, mais claramente, o modo de vida contemporâneo. Assim, nas palavras de Gere (2008),

> o termo digital se refere não apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia. Ele define e engloba as formas de pensar e fazer que são incorporadas dentro dessa tecnologia e que tornam possível o seu desenvolvimento. Isso inclui abstração, codificação, autoregulação, virtualização e programação. Essas qualidades são concomitantes com a escrita e, de fato, com a linguagem em geral, e, na medida em que a linguagem, escrita ou falada, é digital, na medida em que trata de elementos discretos, então quase toda a cultura humana pode ser dita digital (GERE, 2008, p. 17-18, tradução nossa).

Entretanto, essa permissa não explica o surgimento da cultura digital, nem tampouco a forma particular que ela tomou.

Cultura digital: origens e significados

Williams (1985), um dos "pais fundadores" dos Estudos Culturais, ao registrar sua impressão sobre o termo cultura como uma palavra-chave, começa sua explanação considerando-o como uma das duas ou três palavras mais complicadas na língua inglesa, em parte, devido ao seu intrincado desenvolvimento histórico em várias línguas europeias, mas principalmente porque passou a integrar conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais e sistemas de pensamento distintos e incompatíveis. Do *El concepto de identidade* (2003), de Jorge Larrain, podemos asseverar que em sua primeira acepção, a palavra cultura foi usada para se referir ao processo que inclui manejo, cuidado e crescimento da lavoura e dos animais e, por analogia, ao cultivo e desenvolvimento da mente, ao aperfeiçoamento das faculdades mentais. A cultura tem um caráter dinâmico,

por isso, ao longo do tempo, seu conceito vem se ampliando, tomando novas formas, inclusive ao que se refere à relação do indivíduo com o mundo que o rodeia (DALMONTE, 2002). Atualmente, com a crescente digitalização do mundo, a cultura está gradativamente se tornando completamente digital, o que nos permite pensar em uma acepção de cultura que é sobretudo mediada pelas tecnologias digitais, a cultura digital. Reed (2014) argumenta que a cultura digital está afetando as esferas da vida individual e coletiva. Para ele, a cultura digital "representa as relações sociais que ocorrem através da imersão no domínio da Internet, videogames, smartphones e outras plataformas e dispositivos de alta tecnologia" (REED, 2014, p. 2, tradução nossa). Neste sentido, estamos envolvidos em muitas culturas. Logo, ainda segundo Reed (2014), é possível conceber culturas digitais em termos de cultura do Twitter, cultura do Facebook, cultura do WhatsApp, cultura de sala de aula digital, cultura de smartphones, culturas de jogos e assim por diante, cada uma podendo ainda ser dividida em grupos menores. A cultura digital é caracterizada pela interatividade, interconexão, convergência, mutação, heterogeneidade, dinamismo, possibilidade de múltiplas identidades, sua forma global. Na esteira dessa argumentação, o Reed (2014) explica que o exercício de entender as culturas digitais é

> [...] como tentar interpretar as letras de uma música que adiciona novos versos todos os dias. Às vezes, os novos versos parecem dar sequência aos principais temas da música, mas, em outras circunstâncias, os novos versos vão em direções totalmente inesperadas, porque a música tem dois bilhões de co-autores (REEED, 2014, p. 4, tradução nossa).

O que quer que definamos como parte do panorama da cultura digital, não se limita aos avanços tecnológicos. Para o fenômeno da cultura digital, mais importante que os avanços tecnológicos é a nossa relação com ela. O que estamos fazendo com a cultura digital e o que a cultura digital está fazendo conosco é uma reflexão que precisamos fazer constantemente.

A cultura digital em sua forma específica atual é um fenômeno historicamente contingente, cujos vários componentes emergem primeiro como resposta às exigências do capitalismo moderno e, em seguida, são reunidos pelas demandas da Segunda Guerra Mundial. Ela foi o evento catalítico do qual a computação binária digital-eletrônica moderna surgiu, e a Guerra Fria, o contexto em que ela se desenvolveu para assumir sua forma atual. Contudo, a tecnologia é apenas uma das várias fontes que contribuíram para o desenvolvimento de nossa cultura digital atual. Outras incluem discursos tecnocientíficos sobre informações e sistemas, prática artística de vanguarda, utopismo anticultural, teoria crítica e filosofia, e até mesmo formações subculturais como o *Punk*. Esses diferentes elementos são tanto um produto do paradigma de abstração, codificação, autoregulação, virtualização e programação como o computador. A cultura digital foi, portanto, produzida a partir das interações complexas e compromissos dialéticos entre esses elementos. Isto nos leva a crer que não é possível entender a cultura digital, a menos que se possa distinguir os elementos heterogêneos dos quais ela é composta. Além disso, é importante entender o contexto em que eles se desenvolvem e como interagem para produzi-la.

Entender os significados, origens e abrangência da cultura digital têm sido uma tarefa bastante complexa. Um dos problemas que dificulta sua compreensão diz respeito a duas crenças que estão diretamente imbricadas. Uma delas é que a cultura digital representa uma ruptura crucial com o que a precedeu; a outra, é que a cultura digital deriva e está determinada pela existência da tecnologia digital. Ambas as crenças parecem razoáveis à primeira vista, e no sentido mais prático, ambas são verdadeiras. A existência de uma cultura digital distinta só é reconhecível à luz dos desenvolvimentos tecnológicos recentes e dá toda a aparência de ser distintamente diferente do que veio antes dela. Gere (2008) assegura que a cultura digital não é tão nova quanto parece, nem o seu desenvolvimento determinado pelos avanços tecnológicos. Para ele, no entanto, a tecnologia digital é um produto da cultura digital, e não o inverso. Como observa Gilles Deleuze, citado por Gere (2008, p. 17, tradução nossa), "a máquina sempre é social, antes de ser técnica. Existe sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos utilizados por ela". Nesta perspectiva, considera-se que tanto o uso quanto a apropriação das tecnologias digitais são, antes de tudo, produções culturais de determina sociedade.

A onipresença da tecnologia digital e sua crescente invisibilidade têm o efeito de fazer com que pareça quase natural. A tendência de dar isso por certo pode facilmente atenuar-se em um sentido que evoluiu para a sua forma presente por meio de um tipo de natureza digital. Todavia, a natureza digital que faz parte de nosso cotidiano, foi criada e moldada por forças e necessidades diferentes, às vezes antagônicas, e também por estruturas subjacentes que lhe deram a forma atual. São esses arcabouços que, em vez de quaisquer tendências naturais tecnológicas, determinaram como e quando a usamos. Desta forma, a paisagem digital atual tem sido amplamente moldada pelas necessidades informacionais do capitalismo e seu impulso à abstração, e mais especificamente pelas necessidades calculadoras e criptológicas da Segunda Guerra Mundial e as preocupações de segurança da Guerra Fria. Isto, de certa forma, dá visibilidade a presença de forças invisíveis com ideias hegemônicas no meio onde opera a cultura digital. Até certo ponto, todas as tecnologias digitais que utilizamos foram desenvolvidas nestes contextos, assim como muitos dos meios intelectuais que empregamos para entender os efeitos dessas tecnologias (GERE, 2008).

Cultura digital, tecnologias digitais e educação

Hague e Payton (2010), salientam que, embora não possamos e não devamos ignorar as desigualdades ainda existentes no acesso às tecnologias digitais, pode-se dizer que elas são agora um aspecto central da vida da maioria das pessoas, independentemente da sua idade.

Entretanto, no artigo *Tecnologias digitais, letramentos digitais e educação*, Lima (2016) postula que apesar das tecnologias digitais estarem mudado a face das instituições

econômicas e sociais, as escolas permanecem com uma dificuldade de lidar com elas, criando uma relação de disjunção entre escola, casa, jogos e trabalho. Parte desse problema é que o foco em ferramentas digitais, em vez de está situado em processos de libertação e democratização nas escolas, tem entravado o debate sobre o papel das tecnologias digitais na educação.

A cultura digital é algo que se faz presente no cotidiano dos alunos do século XXI. Carrington e Robinson (2010) relatam que em muitas salas de aula as tecnologias digitais usadas, diariamente, pelos alunos fora da escola, assim como os textos produzidos por eles ainda são percebidos como irrelevantes, e até mesmo nocivos em relação à aprendizagem dos alunos. Como consequência, um número crescente de discentes, ao atravessar os portões das escolas todos os dias, são obrigados a deixar, para trás, todo um conjunto de competências, práticas e conhecimentos ligados às tecnologias e textos digitais. Hagood (2009) ressalta que os textos que os alunos produzem, os contextos em que eles usam esses textos e as atividades realizadas fora da escola não pode mais ser ignoradas nas salas de aula.

Prensky (2001), que descreve a diferença entre nativos digitais e imigrantes digitais, nos fala a respeito de um aluno do ensino médio que se queixa da necessidade de se “desligar” toda vez que vai para a escola. O mesmo autor (apud BERRY, 2011, p. 2, tradução nossa) sugeriu que os estudantes de hoje e de amanhã “não pensam apenas em coisas diferentes, eles efetivamente pensam de forma diferente”. Imagine, portanto, um mundo onde as crianças e os jovens estão, gradualmente, imersos em microgerações, onde as habilidades e as competências que eles precisam desenvolver também estejam mudando constantemente. Ao falar sobre os alunos do século XXI, Leu *et al*. (2004) lembram que, tendo em vista o ritmo cada vez mais acelerado das mudanças nas tecnologias digitais, é provável que o aluno que está iniciando sua vida escolar esse ano venha a experimentar mudanças ainda mais profundas durante sua própria jornada escolar. Portanto, não faz mais sentido que no início da terceira década do século XXI, ainda se cobre da escola “padrões de comportamento clássicos, centrados em conteúdos e provas, instrumentos de corte com que se diferenciam os sujeitos desejados dos indesejados, ou sujeitos urbanos civilizados de sujeitos migrados, recém-chegados” (SENNA, 2007, p. 79).

A cultura digital tem tido a atenção de educadores no sentido em que eles reconhecem que não só a profissão de professor tem um papel importante na preparação das crianças para um mundo digital, mas que um compromisso sustentado com as tecnologias digitais são agora parte integrante do desenvolvimento do conhecimento em todas as disciplinas e assuntos.

Essa transformação global, de acordo com Suárez-Orozco e Hilliard (2004), exigirá que a juventude desenvolva novas habilidades e competências que estão muito além do que a maioria dos sistemas educacionais podem no momento oferecer. Visões globais novas e mais amplas são necessárias para preparar crianças e jovens para serem cidadãos

informados, engajados e críticos nesse milênio. Muitas universidades estão começando a se adaptar a essas mudanças. Contudo, a maioria das escolas primárias e secundárias, notadamente as públicas, dificilmente têm aproveitado o potencial das tecnologias digitais modernas.

As novas oportunidades criadas pela cultura digital, tais como, os avanços nas tecnologias digitais de comunicação permitindo que os estudantes em qualquer lugar do mundo frequentem gratuitamente cursos nas melhores universidades do mundo, que os alunos tenham oportunidades inimagináveis de aprender de forma colaborativa com alunos de outros países e obter informações e compreensão sobre suas culturas, reforçam a relevância do papel dos educadores no projeto de educação da sociedade digital, que é: desenvolver novos modos de conhecer, ajudar as crianças e os jovens a alcançar níveis mais elevados e mais complexos de compreensão e orientar os alunos a adquirirem uma maior apreciação para complexidade e diversidade cultural. Em vez disso, os sistemas educacionais em todo o mundo continuam engessados, se adaptando e, muitas vezes, copiando mecanicamente uns dos outros seus currículos, métodos de ensino e testes de avaliação.

Desse modo, há por certo, nesse quesito, de se considerar que as escolas primárias e secundárias precisam preparar os estudantes para serem cidadãos de sucesso em uma sociedade global e digital. Nesse diapasão, Suárez-Orozco e Hilliard (2004) compreendem que um dos desafios da educação no século XXI será moldar as habilidades cognitivas, as sensibilidades interpessoais e a sofisticação cultural das crianças e dos jovens, cujas vidas estarão envolvidas em contexto local e respondendo a processos transnacionais maiores. Ele afirma que dois domínios, em particular, apresentarão os maiores desafios para a escolaridade em todo o mundo: o domínio da diferença e o domínio da complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, através das lentes dos estudos culturais da educação, demonstrou que a tecnologia é apenas uma das várias fontes que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da cultura digital. Nele, apresentamos reflexões que nos ajudam a elucidar a presença de outros elementos que, a partir das complexas interações e compromissos dialéticos, contribuíram para o surgimento da cultura digital e mostramos como as dinâmicas de um mundo, cada vez mais digital e em constante mudança, estão afetando a educação.

Nesse particular, é importante chamar a atenção para o fato de que, durante muito tempo, a reforma da educação tem sido dedicada a corrigir os problemas da educação existente. Na verdade, precisamos, em vez disso, mudar nosso foco para repensar e reformular a educação. Além disso, vale destacar que, partindo da premissa que a cultura digital está em processo de constante mudança, as escolas contemporâneas precisam se reinventar continuamente para acompanhar esse processo de mudança.

REFERÊNCIAS

BERRY, B.; TeacherSolutions 2030 Team. **Teaching 2030**: what we must do for our students and our public schools – now and in the future. New York: Teachers Colleg Press, 2011.

CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. Introduction: contentious technologies. In: CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. (Eds.), **Digital Literacies**: social learning and classroom practices. London: SAGE Publications Ltd, 2010.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. 3a. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

DALMONTE, Edson Fernando. **Estudos culturais em comunicação**: da tradição britânica à contribuição latino-americana. Idade Mídia, São Paulo, ano I, n. 2, nov., 2002.

ECOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. FAMECOS, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez., 1998.

GERE, Charlie. **Digital culture**. London: Reaktion Books, 2008.

HAGOOD, M. C. (Ed.). **New Literacies practices**: designing literacy learning. New York: Peter Lang, 2009.

HAGUE, C.; PAYTON, S. **Digital literacy across the curriculum**. Futurelab: innovation in education. 2010. Disponível em: <http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf>. Acesso em: dez/2017.

HARTLEY, John. **Os Estudos Culturais e a urgência por interdisciplinaridade**: cedo, e não tarde, vamos precisar de uma Ciência da Cultura. Matrizes, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-44, jul./dez. 2011.

KURZWEIL, Ray. **The singularity is near**: when humans trascend biology. USA: Viking Penguin, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.

LARRAIAN, Jorge. **El concepto de identidad**. FAMECOS, Porto Alegre, n. 21, agosto, 2003.

LEU, D. J., Jr; KINZER, C. K.; COIRO, J.; CAMMACK, D. W. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In: RUDDEL, R. B.; UNRAU (Eds.), **Theoretical models and processes of reading**. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004, p. 1570-1613. Disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=leu/>. Acesso em: dez/2017.

LIMA, Alberto José Ferreira de. **Tecnologias digitais, letramentos digitais e educação**. IV Colóquio internacional, educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação. 2016.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais**: descontruindo genealogia eurocêntricas. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014.

MILLER, VICENT. **Understand digital culture**. London SAGE Publications Ltd, 2011.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www. marcprensky. com/writing/>. Acesso em: dez/2017.

PRYSTHON, Angela. **Margens do mundo**: a periferia nas teorias do contemporâneo. FAMACOS, Porto Alegre, n. 21, ago. 2013.

REED, Thomas Vernom. **Digitized lives**: Culture, power, and social change in the Internet era. Routledge: New York, 2014.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLIARD, Desirée Baolian (Eds). **Globalization**: culture and education in the new millennium. Los Angeles, US: University of California Press Ltda, 2004.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **O cérebro e o robô**: inteligência artificial e a nova ética. São Paulo: Paulus, 2015.

WILLIAMS, Raymond. Keywords: **a vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, USA, 1985.

__________. **Television**: Technology and cultural form. Schocken Books: New York: USA, 1975.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 38. n. 1, p. 32-48, jan.-abr., 2015.

Arte, Educação e Sociedade

Temas Transversais

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2024

Arte, Educação e Sociedade

Temas Transversais

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2024